

**Universität
Rostock**



Traditio et Innovatio

Schulisches Interesse als Forschungsgegenstand

Über den theoretischen Anspruch und die empirische Umsetzung von Studien am Beispiel des Interesses

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)
am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von
Wolf-Dieter Lettau,
geb. am 27.09.1982 in Henstedt-Ulzburg

Rostock, 2018



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz.

Gutachter:

Prof. Dr. Falk Radisch, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Universität Rostock

Prof. Dr. Thomas Häcker, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Universität Rostock

Prof. Dr. Ariane Willems, Institut für Erziehungswissenschaft, Georg-August-Universität Göttingen

Jahr der Einreichung: 2018

Jahr der Verteidigung: 2018

Inhalt

1	Einleitung.....	6
2	Interesse als Gegenstand der Bildungsforschung	9
2.1	Einleitung	9
2.2	Schule als Ort der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung.....	9
2.3	Interesse	11
2.4	Person-Objekt-Interaktionstheorie	11
2.5	Interesse in der pädagogischen Psychologie	13
2.6	Interesse und Lernen	18
2.7	Interesse in dieser Arbeit und Ausblick	20
3	Habitus und Aspiration	22
3.1	Einleitung und Gliederung des Kapitels	22
3.2	Habitus, Feld und soziale Praxis	23
3.3	Kapital.....	26
3.3.1	Ökonomisches Kapital	27
3.3.2	Kulturelles Kapital	28
3.3.3	Soziales Kapital.....	30
3.3.4	Symbolisches Kapital	31
3.4	Habitus, Kapital und Bildung	31
3.5	Bildungsaspiration	34
3.6	Bildungsstrategien und Bildungsaspirationen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern	37
3.7	Resümee des Kapitels und Ausblick	39
4	Selbstbestimmungstheorie	41
4.1	Einleitung und Übersicht über die Selbstbestimmungstheorie	41
4.2	Basic Psychological Needs Theory/Psychologische Grundbedürfnisse	41
4.3	Selbst und Selbstkonzept in der SDT und der Interessenforschung	43
4.4	Person, Selbst & Habitus sowie Selbstkonzept & Aspiration als Konstrukte zwischen Unbewusstem und Teilbewusstsein	45
4.5	Zusammenfassung.....	47
5	Forschungsstand und Erhebungsinstrumente der Interessenforschung	49
5.1	Einleitung.....	49
5.2	Systematische Literaturrecherche	49
5.3	Aktuelle Studien in Deutsch und Mathematik	50
5.3.1	Deutsch	50
5.3.2	Deutsch und Mathematik.....	50

5.3.3	Mathematik.....	51
5.3.4	Vergleich der Studien, Instrumente und Skalen zu den Domänen Deutsch und Mathematik.....	54
5.4	Aktuelle Studien Naturwissenschaft und Sachunterricht.....	58
5.4.1	Naturwissenschaft und Sachunterricht	58
5.4.2	Vergleich der Studien, Instrumente und Skalen zu den Domänen Naturwissenschaften und Sachunterricht	59
5.5	Zusammenfassung und Fazit für die Arbeit.....	61
6	Über den theoretischen Anspruch und die empirische Umsetzung am Beispiel des Interesses	64
6.1	Einleitung.....	64
6.2	Diffusoren zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung	64
6.3	Forschungsleitende Frage und Hypothesen	69
7	Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung.....	73
7.1	Einleitung.....	73
7.2	Projektdesign und Datenerhebung	73
7.3	Stichprobe	74
7.4	Operationalisierung und Umgang mit fehlenden Werten	75
7.4.1	Operationalisierung der Konstrukte	75
7.4.2	Fehlende Werte.....	79
7.5	Methoden der Datenanalyse.....	80
7.5.1	Test auf interne Konsistenz	80
7.5.2	Faktorenanalysen und Test auf Messäquivalenz	80
7.5.3	Strukturgleichungsmodelle.....	82
8	Empirische Analysen der Interessenkonstrukte in Deutsch und Mathematik	84
8.1	Einleitung.....	84
8.2	Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern nach formalen statistischen Verfahren	84
8.2.1	Test auf interne Konsistenz der Skalen	84
8.2.2	Standard CFA + Vergleich des Faktorladungsmusters	85
8.2.3	Test auf Messinvarianz der Skalen (CFA beider Skalen)	86
8.3	Deskriptiver Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern.....	87
8.3.1	Deskriptiver Vergleich der Skalen zu Fächerinteressen.....	87
8.3.2	Korrelation und ANOVA	89
8.4	Übersicht über die Variablen neben Interesse.....	89
8.4.1	Performanz der Schülerinnen und Schüler (Selbsteinschätzung) – Noten in Mathematik und Deutsch.....	90

8.4.2	Performanz der Schülerinnen und Schüler (Fremdeinschätzung) – Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform	90
8.4.3	Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler – Wichtigkeit eines guten Abschlusses	91
8.4.4	Bildungsaspiration der Eltern – realistische Bildungsaspiration.....	91
8.4.5	Kulturelles Kapital – Lexika	92
8.5	Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern im Zusammenhang mit umgebenden Variablen	92
8.5.1	Interesse und Performanz der Schülerinnen und Schüler über Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch.....	93
8.5.2	Interesse und Performanz der Schülerinnen und Schüler über die Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform	94
8.5.3	Interesse und Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler	96
8.5.4	Interesse und Bildungsaspiration der Eltern.....	97
8.5.5	Interesse und Kulturelles Kapital	99
8.6	Vergleichende Analysen in Strukturgleichungsmodellen.....	101
8.6.1	Verortung elterlicher und kindlicher Aspiration im Kontext von Interesse	101
8.6.2	Vergleichende Analysen zwischen Skalen und Einzelitems des Interesses im Fach Mathematik.....	102
8.6.3	Vergleichende Analysen zwischen Skalen und Einzelitems des Interesses im Fach Deutsch	107
8.6.4	Zusammenfassung der Strukturgleichungsmodelle.....	111
8.7	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse entlang der Thesen der Arbeit	112
9	Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der vier Diffusoren.....	118
	Literaturverzeichnis.....	124
	Abbildungsverzeichnis	137
	Tabellenverzeichnis.....	138
	Kurzfassung der Dissertation	139
	Versicherung	141
	Anhang	142
	Tabellen	142
	Fragebögen KoLepP.....	143

1 Einleitung

„Das Interesse, das der Mensch unmittelbar empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken (Herbart 1851, S. 433 f.)

Schulische Bildung zeigt sich als ein Feld, welches nicht nur in der Bildungsforschung Beachtung findet, sondern stellt darüber hinaus auch einen Forschungsgegenstand in verschiedenen anderen Disziplinen dar, wie etwa der Psychologie oder der Soziologie.

Schule dient sowohl zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsentwicklung (Krapp 2002a). Im Sinne einer strukturfunktionalistischen Perspektive erfüllt Schule somit nicht nur individuelle, sondern auch gesellschaftliche Funktionen (Fend 2009). Hierbei überlappen sich die Funktionen und es erscheint nicht klar zu trennen, an welchen Stellen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung zu verorten sind.

Als ein besonders relevanter Aspekt wird in verschiedenen Forschungsdisziplinen die Motivation der Schülerinnen und Schüler identifiziert. Ein Grund hierfür ist die Veränderlichkeit von motivationalen Variablen im Kontext von Schule, was diese nicht nur für Forschung, sondern auch für Praxis bedeutsam erscheinen lässt. Als spezifischeres Konstrukt der Motivation wird etwa in der Bildungsforschung oder der pädagogischen Psychologie in vielen Fällen das Interesse der Schülerinnen und Schüler verwendet (vgl. Renninger, Hidi & Krapp 1992; Schiefele 2009; Krapp 2010). Die Gegenstandsspezifität, welche aus der Person-Objekt-Interaktionstheorie heraus begründet wird, zeigt sich als Unterschied zu anderen motivationalen Konstrukten. Häufig wird der Bezug zu Fächerdomänen wie Deutsch oder Mathematik hergestellt. Es wird angenommen, dass verstetigtes Interesse mehr zu einer Persönlichkeitseigenschaft wird und so zukünftige Lernhandlungen positiv beeinflussen kann.

In mehreren Arbeiten (beispielsweise Schiefele 2009) wird ein solcher Zusammenhang durch die Selbstbestimmungstheorie gestützt. Nach letzterer streben Menschen die Befriedigung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse an und gewinnen aus diesen heraus an Energie. Bildet sich Interesse als ein Teil der Persönlichkeit heraus, so wird nach der Selbstbestimmungstheorie angenommen, dass Lernhandlungen eigenständiger und entlang der Grundbedürfnisse ausgerichtet werden, was wiederum zu einem effektiveren Lernen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie führt. Neben der Triebfeder menschlichen Handelns durch die Grundbedürfnisse zeigt sich das Selbst als Kern der Selbstbestimmungstheorie, welches aktiv und dynamisch aufgebaut ist. Es wird als eine Vielzahl an selves und selfconcepts aufgebaut, was die Selbstbestimmungstheorie anschlussfähig zu verschiedenen anderen Theorien macht. So wird etwa in der pädagogischen Psychologie angenommen, dass Interessen in einem besonderen Wechselspiel mit den innerpsychischen Systemen von Selbst und Selbstkonzept stehen.

Die theoretischen Arbeiten von Bourdieu stellen eine weitere Betrachtung auf Bildung dar, die aus einer soziologischen Perspektive geprägt ist. Hier werden über Konzepte wie Habitus, Feld oder soziale Praxis gesellschaftliche Prozesse beschrieben, in denen Bildung als Teil von Reproduktionsmechanismen der sozialen Lage über Generationen hinweg betrachtet werden. In verschiedenen Arbeiten, auch innerhalb der Bildungsforschung, wird daher auf die Arbeiten

Bourdieu rekurriert, wenn es darum geht, Aspekte der sozialen Herkunft in Bildung zu begründen. Einer der Hauptkritikpunkte, welcher an seine Arbeiten herangetragen wird, ist die deterministische Betrachtung von Realität. Zwar lassen sich seine Arbeiten durchaus unter dieser Prämisse lesen, allerdings erwächst aus der Kritik, die Bourdieu selber an engen Auslegungen seiner Theorien übt – die etwa zur Bildung der Rational-Choice-Theorien beitrugen –, ein eher dynamisches Bild von Realität. So entstehen viele Limitationen und Chancen von Personen durch die ihnen unbewussten Abläufe – wie soziale Praxis – oder ihnen verborgenen Steuerungsinstanzen – wie dem Habitus.

Hier zeigt sich eine deutliche Überschneidung zu eher dynamischen Annahmen von Realität, die aus der Psychologie erwachsen. Im Kern einer jeden Person wird in beiden theoretischen Rahmungen, unabhängig voneinander, eine ihr unbewusste Steuerungs- und Regulationsinstanz angenommen. Aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie handelt es sich um das Selbst und in den Arbeiten Bourdieus um den Habitus. Beide dienen als Grundlage der Erklärung, wie Menschen funktionieren und ihre Umwelt strukturieren. Durch die in der Selbstbestimmungstheorie begründete Vielzahl an selves können beide Perspektiven auf den Kern von Menschen berücksichtigt werden, sich ergänzen und voneinander profitieren. Das Selbst aus der pädagogischen Psychologie wirkt in dieser Weise einer deterministischen Lesart Bourdieus vor und durch die Konzepte wie Habitus und Aspiration wird es möglich, familiäre Einflüsse auf motivationale Prozesse theoretisch begründet berücksichtigen zu können.

Zwei Konzepte, die vom Selbst bzw. vom Habitus abgeleitet werden, sind das Selbstkonzept sowie die Aspiration. Beide stellen in ihrer jeweiligen theoretischen Anlage Konzepte dar, die den Individuen zumindest teilweise bewusst sein können und im Wechselspiel mit den unbewussten Steuerungsinstanzen stehen.

Die Identifikation von unterschiedlichen Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten, an denen Theorien ansetzen, wird in dieser Arbeit als Ansatz genommen, um zwei Argumentationslinien aufzubauen.

Erstens wird anhand der üblichen Theorien, mit gebräuchlichen Instrumenten und Verfahren der Interessenforschung, empirisch der Frage nachgegangen, welche Herangehensweisen sich dazu geeignet zeigen, um ein fächerspezifisches Interesse mit quantitativen Methoden zu erfassen. Die Datengrundlage für die Beantwortung dieser Frage stammt aus einer Erhebung in Nordrhein-Westfalen, die an Grundschulen durchgeführt wurde. Hierbei wurden die Daten der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern sowie Angaben durch Lehrkräfte verwendet und im Querschnitt untersucht.

Zweitens wird eine metakritische Perspektive auf empirische Forschungsvorhaben am Beispiel des Fächerinteresses aufgebaut. Hier werden der theoretische Anspruch und seine empirische Umsetzung entlang der Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten miteinander verglichen. Hierbei können vier Gelenkstellen, sogenannte Diffusoren, identifiziert werden, mit denen ein veränderter Blick auf Forschungsvorhaben und ihre Ergebnisse möglich wird. So können Limitationen sowie Chancen eben jener Vorhaben aufgedeckt werden. Auf diesem Wege soll ein Beitrag zur Wissenschaftstheorie geleistet werden, welcher aus wissenschaftlicher Praxis heraus erwächst und durch den eigenen empirischen Beitrag untermauert wird.

Zunächst wird im Folgenden der theoretische Hintergrund (Kapitel 2 bis 4) beschrieben, welcher als Ausgangspunkt beider Argumentationslinien dient. Die Ergebnisse einer systemati-

schen Literaturrecherche nach Studien zum Interesse an Schule und der dabei verwendeten Skalen wird in Kapitel 5 dargestellt. Ausgehend von der theoretischen Basis sowie der üblichen Herangehensweisen an Interessensgegenstände wird das Konstrukt des Interesses kritisch in seinem Deckungsgrad zwischen Theorie und Empirie betrachtet. Dies dient als Ansatzpunkt, vier Diffusoren in der empirischen Sozialforschung zu identifizieren sowie die Thesen für den empirischen Beitrag der vorliegenden Arbeit abzuleiten (Kapitel 6). Im darauffolgenden Kapitel (7) wird die forschungsmethodische Rahmung der Arbeit berichtet und im Kapitel 8 werden die vergleichenden Analysen für das Fächerinteresse in Deutsch und Mathematik dargestellt. Das letzte Kapitel (9) dient der Diskussion der Ergebnisse sowie der Implikationen der Diffusoren für diese.

2 Interesse als Gegenstand der Bildungsforschung

*It is psychologically impossible to call forth any activity without some interest
(Dewey 1913, S. 2).*

2.1 Einleitung

Interesse kann ein wichtiger Auslöser für Handlungen sein. Insbesondere für Lernhandlungen erscheint Interesse besonders relevant, um eine kontinuierliche und eigenständig erlebte Beschäftigung mit einem Gegenstand zu beeinflussen. Ein Umstand, der es nicht nur für wissenschaftliche Forschung relevant macht, sondern auch für Schule und Unterricht.

Ein Bestandteil, der besonders im Hinblick auf Schule relevant ist: Interesse als Triebfeder des Lernens auch außerhalb von Schule und in einem höheren Alter.

In diesem Kapitel wird zunächst Schule als Institution der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung erörtert. Danach erfolgt zunächst eine begriffliche Annäherung an Interesse. Eine Besonderheit des Interesses zu anderen Konstrukten der pädagogischen Psychologie ist seine Gegenstandsspezifität, welche fester Bestandteil der Person-Objekt-Interaktionstheorie ist. In diesem Teil erfolgt eine erste kritische theoretische Annäherung an die Notwendigkeit, treffende Interessensgegenstände zu definieren und zu erheben. Die unterschiedlich definierten Interessenkonstrukte der pädagogischen Psychologie werden im darauffolgenden Teil dargestellt und der Fokus auf individuelles Interesse in dieser Arbeit erörtert. Das Verhältnis von Interesse und Lernen als Teil einer kontinuierlichen Persönlichkeitsentwicklung und eines Selbst in dem Interesse verankert ist, werden im vorletzten Teil dieses Kapitels dargelegt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und den Verbindungen, die Interesse zu anderen Theorien und Konstrukten aufweisen.

2.2 Schule als Ort der Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung

Der Besuch allgemeinbildender Schulen ist ein integraler Bestandteil von modernen Gesellschaften und betrifft all ihre Mitglieder. Schule findet sich als Forschungsgegenstand in verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen wieder. Den Betrachtungen im Hinblick auf Schule liegen, je nach Fragestellung und Disziplin, unterschiedliche Perspektiven zugrunde, welche sich aus den untersuchten Teilaspekten speisen. Besonders erwähnenswert für diese Arbeit erscheinen strukturfunktionalistische Perspektiven (etwa Parsons 1967; Fend 2009) auf Bildung in Schule, um sich der vielschichtigen Funktionen von Bildung zu nähern.

Fend (2009) zeigt auf, inwieweit heutige Gesellschaften darauf aufbauen, den Menschen als unfertigem Wesen durch Sozialisation zu formen und sich Gesellschaften auf diese Weise reproduzieren sowie entwickeln.

Neben der dargestellten Unfertigkeit des Menschen – der ohne die von ihm geschaffenen und konstruierten Überlebenssysteme nicht existieren könnte – hat Bildung gleichsam Aufgaben und Funktionen, die nicht primär auf die Überlebensfähigkeit des Einzelnen gerichtet sind, sondern vor allem der Aufrechterhaltung der hohen Komplexität moderner Gesellschaften dienen (Fend 2009, S. 20).

Aus Perspektive der Gesellschaft wird die Aufrechterhaltung ihrer selbst angestrebt, aus dem Blickwinkel der Individuen unterstützt Bildung die Möglichkeit des Individuums, sich in einer Gesellschaft zu behaupten und teilzuhaben.

Gesellschaftliche Teilhabe (vgl. etwa Kronauer 2010) umfasst die Beteiligung aller Mitglieder einer Gesellschaft an Willensbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen für und innerhalb der Gesellschaft. Der Zusammenhalt einer Gesellschaft konstituiert sich aus Zugehörigkeit, Identitätsbildung, Verantwortung für sich und andere. Zur Verwirklichung von Teilhabe bedarf es bestimmter gesellschaftlicher Strukturen und Möglichkeiten (etwa Grundrechte und gemeinsam geteilte Wertevorstellungen) sowie individueller Voraussetzungen, beispielsweise der Fähigkeit zu lesen oder zu schreiben.

Diese Voraussetzungen sind für Gesellschaften zwingend erforderlich, um ihre Institutionen und Abläufe durch gesellschaftliche ‚Technologien‘ oder ‚Güter‘ aufrechtzuerhalten (siehe ausführlicher etwa Parsons 1967; Fend 2009, S. 28 ff.; Jäger & Weinzierl 2011, S. 37 f.). ‚Güter‘ umfassen in diesem Verständnis nicht nur physische Gegenstände, sondern sind Ziel und Ergebnis eines Prozesses. In dieser Weise sind fertige ‚Güter‘ der Institution Bildung Personen, die dazu in der Lage sind, an der Gesellschaft teilzuhaben.

Unabhängig, ob eine Perspektive auf gesellschaftliche Funktionen¹ in und um Schule oder der Blick auf die individuelle Ebene² gerichtet wird, zeigt sich doch eine erhebliche Komplexität von Bildung für Individuen und Gesellschaften.

Führt man beide genannten Funktionen unter einer psychologischen Perspektive wieder zusammen, so lassen sich die Ziele und Erwartungen an Schule komprimierter fassen. Zentrale Ziele schulischer Ausbildung sind die Vermittlung von Wissen und fächerübergreifenden Kompetenzen (z. B. Weinert 1998), welche in schulische Prozesse eingebettet sind und einen Rahmen schaffen, in denen Schule den Individuen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zur Seite steht (Ferdinand 2014).

Inwieweit diese Prozesse in oder außerhalb strukturierter Abläufe (wie Unterricht), während oder zeitlich außerhalb von Schule ablaufen und ob sich eine Trennung vornehmen lässt, ist strittig (vgl. etwa Dohmen 2001; Rauschenbach u. a. 2004; Overwien 2005; Stecher u. a. 2011). Fest steht, dass Schule über Jahre hinweg die Lebensumwelt der Lernenden prägt und einen Einfluss auf alle Entwicklungsbereiche nimmt.

In aktuellen Ansätzen zur schulischen Bildung wird Schule nicht mehr als rein wissensvermittelnde Instanz aufgefasst (Dohmen 2001; Ferdinand 2014), sondern als Institution die Grundsteine für weiteres Lernen (siehe ausführlicher Lernen und Interesse in diesem Kapitel) über den gesamten Lebenslauf hinweg schafft. Auf diesem Weg gelangen motivationale Prozesse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus von Forschung und Bildungssteuerung. Ein Konstrukt, welches besonders gewichtig für eine nachhaltige, in Schule angebahnte Entwicklung

¹ Kulturelle Reproduktion, Qualifikation, Allokation sowie Integration und Legitimation stellen gesellschaftliche Funktionen von Bildung dar, welche für die Aufrechterhaltung einer Gesellschaft notwendig sind. Jedes Individuum, welches die Institutionen der Bildung durchläuft, wird mit diesen konfrontiert und geprägt. Siehe ausführlicher etwa Fend 2009.

² Kulturelle Teilhabe und Individualität (vergleichbar der kulturellen Reproduktion für Gesellschaften), Berufsfähigkeit (Qualifikation), Bildung einer sozialen Identität (individuelle Nutzen der Allokationsfunktion) stellen individuelle Funktionen von Bildung dar. Sie werden als komplementär zu den gesellschaftlichen Funktionen dargestellt und nähren sich Bildung aus individueller Ebene heraus. Die Funktionen des Systems zeigen sich als prägende Stellen für die Entwicklung von Identität und Selbst sowie einer Position innerhalb unserer Gesellschaft. Vergleiche Fend 2009.

erscheint, ist das des Interesses (Krapp 2004). Interessen erscheinen als relevant für die Persönlichkeit, da sie das Selbstbild prägen und weitere Entwicklungen begünstigen (Schiefele u. a. 1983). Interesse und Motivation zeigen sich für den Kontext der Schule eng miteinander verbunden. So findet sich sowohl eine hohe Überschneidung der Interessen- und Motivationsforschung als auch eine Verortung des Interesses als motivationale Variable (Ferdinand 2014, S. 11).

2.3 Interesse

Der Begriff Interesse (vom lateinischen *inter esse* = dazwischen sein) wird für die Beschreibung unterschiedlicher Sachverhalte verwendet (Krapp 2012, S. 102) und hat starke Überschneidungen zum englischen ‚interest‘.³ Interesse findet in der Psychologie in verschiedenen theoretischen Kontexten Verwendung (für eine Übersicht vgl. etwa Silvia 2006) und weist eine längere Entwicklungsgeschichte auf (siehe etwa Ferdinand 2014). In der Pädagogischen Psychologie bildet das mehrdimensionale Konstrukt des Interesses (vgl. Todt 1978; 1990) eine wichtige Komponente der Lernmotivation (vgl. Krapp 1993; 2010; 2012; Schiefele & Wild 2000; Schiefele 2008). Es kann als Emotion (Hidi 2006) oder auch als motivationaler Faktor (Krapp 1996; Hidi 2006) aufgefasst werden und auf längere Sicht „auch die Form einer Persönlichkeitseigenschaft annehmen“ (Ferdinand 2014, S. 17, vgl. Strong 1927; Tracey & Sodano 2008).

Interesse zeichnet sich wie viele andere Konstrukte der Psychologie dadurch aus, dass es nicht direkt zu beobachten ist.

In der pädagogischen Psychologie findet vor allem die Person-Objekt-Interaktionstheorie⁴ Verwendung (Schiefele 2009; Krapp 2010; 2012), nach der sich Interessen über einen Gegenstandsbezug auszeichnen.

2.4 Person-Objekt-Interaktionstheorie

Die Gegenstandsspezifität des Interesses findet sich bereits in Arbeiten von Rubinstein (1970) wieder. Zentral für die Entwicklung der Person-Objekt-Interaktionstheorie (abgekürzt POI) im deutschsprachigen, aber auch internationalen Raum war die Münchener Forschungsgruppe um Schiefele (Schiefele u. a. 1979; Schiefele & Prenzel 1981; Schiefele u. a. 1983). Ihre Arbeiten stellen die Grundlage für den theoretischen sowie empirischen Diskurs von Interesse dar.

Nach Krapp lässt sich in allen Theorien, welche auf die POI aufbauen, eine generelle Orientierung an Personen-Gegenstandskonzeptionen festhalten (Schiefele 2009; Krapp 2010; 2012), in „der menschlichen Entwicklung als permanente Austauschbeziehung zwischen der Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretiert“ werden (Krapp 2012, S. 102; vgl. Lewin 1963; Nuttin 1984; Deci & Ryan 1985; Oerter 1995). Nach diesem Verständnis sind Gegenstände kognitiv repräsentiert und zeichnen sich durch ein Spektrum von gegenstandsspezifischem Wissen über den Gegenstand aus. Dieses Wissensgeflecht der kognitiv existierenden Gegenstände differenziert sich über die Zeit im Regelfall weiter aus (vgl. Krapp 2010, S. 312).

³ Auf Grund der Überlappung beider Begriffe zeigen sich auch die empirische und die theoretische Forschung als sehr ähnlich. Im Weiteren werden daher sowohl Arbeiten über Interesse als auch ‚interest‘ verwendet, da diese sehr häufig synonyme Verwendung finden. In Fällen, wo die Begriffe und Konstrukte divergieren, wird dies weiter ausgeführt.

⁴ Für die eine Übersicht über die Entwicklung des Interesses in der pädagogischen Psychologie sowie die Darstellung anderer Theorien zum Interesse siehe etwa Ferdinand 2014.

Objekte des Interesses können beliebige Ausschnitte der Wirklichkeit oder der Vorstellungswelt sein (Schiefele u. a. 1983), die vom Individuum als Einheit wahrgenommen werden. Die POI geht davon aus,

„dass das Individuum sich und seine Umwelt als strukturierte Gebilde erlebt. Die kognitiv repräsentierte Umwelt besteht aus mehr oder weniger stark voneinander abgegrenzten Teilbereichen, die jeweils für sich Bedeutung besitzen und vom Individuum auf Grund seines Weltwissens registriert, benannt und beschrieben werden können. Wir bezeichnen diese Sinn- und Bedeutungseinheiten als Gegenstände“ (Krapp 1992, S. 305).

In dieser Form können alltägliche Gegenstände oder auch abstrakte Gebilde wie Kulturen der Bezugspunkt von Interesse sein. Je abstrakter die Objekte werden, desto eher spielen auch wechselseitige Konstruktionsprozesse zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt eine Rolle. „Die Gegenstandskonstruktion erfolgt in sozialen Kontexten; Gegenstände sind somit auch immer kulturell oder sozial bestimmt“ (Prenzel u. a. 2000, S. 15).

Personen entwickeln über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eine Einstellung zu diesem, was die Komponente der Bewertung des Objektes sowie das Objekt an sich voraussetzt (Bohner 2002). Die Beziehung zum Gegenstand wird „im Verlauf der Entwicklung ausdifferenziert, erweitert, ergänzt, mit anderen Gegenständen verkoppelt und womöglich zu komplexen Gegenstandsbereichen integriert. Die ‚Gegenstandsseite‘ von Interesse befindet sich damit ständig im Fluss“ (Prenzel, Lankes & Minsal 2000, S. 15). Die Entwicklung individuellen Interesses in Form einer interessenthematischen Beziehung zu einem Gegenstand wie etwa einem Schulfach „äußert sich im subjektiven Erleben durch die Verbindung von positiven emotionalen Zuständen während der Interessenhandlung und einer hohen subjektiven Wertschätzung des Interessensgegenstandes (emotionale und wertbezogene Valenz⁵)“ (Krapp 2010, S. 312). Weiterhin existiert bei Interesse immer eine Verbundenheit zwischen Person und dem spezifischen Interessensgegenstand (Krapp 2002a).

Ob zu den beschriebenen Gegenständen auch Tätigkeiten zählen können, besteht bei Vertretern der POI keine Einigkeit. So wird etwa bei Rheinberg (2006) Lesen als Interessensgegenstand konzipiert. Insbesondere, wenn es um die Persönlichkeitsentwicklung und die nachhaltige Anbahnung von Lernen auch außerhalb der Schule geht, gewinnt Interesse an einer Tätigkeit an Bedeutung. „Aus pädagogischer Sicht scheint es ebenso sinnvoll, bei den Schülern und Schülerinnen Interesse am Recherchieren, Lesen, Auswerten von Daten, Arbeiten mit Werkstoffen oder an der Ausübung einer Sportart zu wecken, wie ein epistemisches Interesse an einem Fachgebiet zu fördern“ (Schiefele 1996, S. 52⁶). Eine Trennung zwischen Gegenständen und Tätigkeiten zeigt sich sowohl in der Praxis als auch für Forschungskontexte als äußerst problematisch. Beispielsweise ist die Tätigkeit des Lesens nur schwer vom Inhalt des Textes zu trennen. In dieser Arbeit wird der von Ferdinand (2014) vorgeschlagenen Linie gefolgt, eben keine Trennung zwischen Tätigkeiten und Gegenständen vorzunehmen und auch Tätigkeiten als Bezugspunkte von Interesse aufzufassen. Tätigkeiten als Gegenstände des Interesses müssen in diesem

⁵ Richtung des Interesses – also positive oder negative Haltung zu einem Gegenstand – die als Valenz bezeichnet wird (vgl. Haddock & Maio 2014, S. 199). Siehe ausführlicher den Teil zu allgemeinem und spezifischem Interesse in diesem Kapitel.

⁶ Schiefele unterscheidet beispielsweise tätigkeitsspezifische und gegenstandsspezifische Formen der intrinsischen Motivation. Erstere beschreibt er als tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize im Verständnis Rheinbergs und letztere als Gegenstände der Interessenstheorie.

Fall allerdings den gleichen Rahmenbedingungen, wie die weiter oben beschriebenen Objekte unterliegen, also auch von der jeweiligen Person als eine Einheit wahrgenommen werden.

Wie darüber hinaus diese Einheit zu definieren sei, um empirisch erfassbar zu sein, herrscht in der Forschung keine einheitliche Auffassung. In der Bildungsforschung ist es üblich, nach Fächern zu differenzieren (siehe ausführlicher Kapitel 5 zur Darstellung des Forschungsstandes). Die obigen Ausführungen von Rheinberg (2006) oder Schiefele (1996) lassen allerdings Zweifel darin aufkommen, ob Fächer tatsächlich als eine von Personen einheitlich wahrgenommene Einheit erlebt werden. Vielmehr erscheint es möglich, dass Individuen differenziertere Interessensgegenstände bilden, die sich nur sehr begrenzt in Interessensdimensionen wie Schulfächern unterteilen lassen.

So können innerhalb von Mathematik Grundrechenarten, schriftliche Rechenverfahren, Geometrie, Körper und Volumen, Textaufgaben, Mengenlehre, Formellehre usw. einzelne Interessensgegenstände sein, zu denen eine spezifische, individuelle Beziehung existiert. Ähnliches lässt sich für das Interesse an der Dimension Deutsch in der Schule annehmen, welches in einzelne Interessensgegenstände wie Lesen, Schreiben, Wort- und Satzlehre, Grammatik, Textanalyse, Diktate etc. zerfällt.

Interesse zeigt sich in dieser ersten Annäherung durch seine Gegenstandsspezifität als empirisch lohnenswertes Konstrukt, welches allerdings eine differente Beschäftigung mit Interessensgegenständen aus Forschungsperspektive voraussetzt.

2.5 Interesse in der pädagogischen Psychologie

In der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung werden vor allem emotionale, motivationale und kognitive Beziehungen von Personen zu Gegenständen des schulischen und akademischen Lernens (Wissensgegenstände) untersucht (vgl. Renninger, Hidi & Krapp 1992; Krapp 2010).

Sowohl einige ältere (etwa Dewey 1913 über *undivided interest*) als auch neuere theoretische Herangehensweisen (Rathunde 1992; Schiefele 1996; 2009; Todt & Schreiber 1998) zeichnen sich durch eine Synthese von affektiven (emotional und motivational) und kognitiv-rationalen Bewertungen über Gegenstände aus.

„In Anlehnung an ältere und neuere Theorien der motivationalen Handlungssteuerung geht die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses davon aus, dass an der inhaltlichen Ausrichtung der persönlichen Interessen und deren Veränderungen über die Zeit sowohl kognitiv-rationale Faktoren als auch zum Teil subbewusst wirkende emotionale Faktoren beteiligt sind. Sie können als zwei aufeinander bezogene, aber im Prinzip voneinander unabhängig agierende Subsysteme innerhalb eines hypothetischen dualen Funktionsmodells der Interessengenese (vgl. Krapp 2004; 2005) interpretiert werden“ (Krapp 2010, S. 317).

Diese Subsysteme werden nach Krapp (2002b; 2005; 2009) als rationale (auch explicit) und experientielle (experiential oder auch implicit) Regulationsmechanismen bezeichnet (Epstein 1990).

Insbesondere der kognitive Teil des Systems gilt als gut beforscht und wird durch kognitive Motivations- und Volitionstheorien thematisiert (Heckhausen & Heckhausen 2006; Krapp 2010). Das emotionale System erscheint wissenschaftlich sehr viel weniger durchdrungen, was

allerdings nicht auf Grund eines Mangels an Forschungsvorhaben zurückzuführen ist (siehe ausführlicher Kapitel 5 zum Forschungsstand). Emotionale Aspekte des Interesses zeigen sich sowohl theoretisch als auch empirisch anspruchsvoll. „Das emotionale Steuerungssystem arbeitet sehr viel stärker auf der Basis primärer Erlebensqualitäten. Hier spielen emotionale Tönungen von Informationsverarbeitungsprozessen eine wichtige Rolle, die wir in der Regel nur beiläufig und ohne bewusste Reflexion registrieren“ (Krapp 2010, S. 317). Darüberhinaus kann eine aus der Erinnerung berichtete Erlebnisqualität stark verzerrt sein, da dieses Subsystem dem Menschen „fortlaufend Informationen über den Zustand des Gesamtsystems unter Berücksichtigung der aktuellen handlungswirksamen Intentionen und genereller biologischer und psychologischer Bedürfnisse zur Verfügung“ stellt (ebd.). So können etwa starke positive Erlebnisse mit einem Gegenstand, die länger zurückliegen, aktuell anders bewertet werden als dies schwächere, gegenwärtige und negative Erlebnisse tun. Eine Person kann auf diesem Wege gewisse Erlebnisse abschwächen oder verstärken, um ihr Selbst konsistent zu halten (Deci & Ryan 1991; 1993).

An dieser Stelle ist es notwendig auszuführen, dass Handlung und Intention voneinander zu trennen sind.

„Intentional actions are usually considered the prototype of all acts of will. Theoretically a complete intentional action is conceived of as follows: its first phase is a motivation process, either a brief or a protracted vigorous struggle of motives, the second phase is an act of choice, decision, or intention, terminating this struggle; the third phase is the consummatory intentional action itself, following either immediately or after an interval, short or long. The second phase, the act of intending, is considered the central phenomenon of psychology of will“ (Lewin 1965, S. 95 f.).

Dieser Logik folgend wird eine Person dann motiviert sein, wenn sie ein Ziel verfolgt und dazu bereit ist, ihre Mittel einzusetzen, um dieses zu erreichen. Hierbei muss das Ziel nicht unmittelbar erreichbar sein, sondern kann auch erst über Umwege oder in Zukunft zu erreichen sein (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 224). „An intention is a conscious or preconscious formulation about some future behaviour or outcome the person will attempt to perform or achieve“ (Deci & Ryan 1991, S. 247). Da Interessen – wie etwa auch motivationale Zustände – innerpsychische individuelle Prozesse und Zustände beschreiben, erscheint es wichtig, die Trennung zwischen einer Interessenhandlung und der Intentionalität einer Handlung vorzunehmen. Nur auf diesem Wege ist es möglich, Unschärfen in dem, was empirische Forschung tatsächlich erfasst, und den theoretisch begründeten Ansprüchen zu identifizieren. Die Mehrheit der Forschungsvorhaben im Feld der Interessenforschung zielt auf prototypische Handlungen ab, indem Intentionalität angenommen und über Selbsteinschätzung erfasst wird. Modelle, die sich eben nicht mit tatsächlichen Handlungen beschäftigen, sollten offen mit den Limitationen ihrer Aussagekraft umgehen, um nicht Gefahr zu laufen, einer deterministischen Lesart unterworfen zu werden. Interesse kann nach Schiefele (2009) als spezifischer Teil des Netzwerkes von Wissen und Bewertungen über einen Gegenstand verstanden werden (Hannover 1998), welches im Langzeiterinnerungsvermögen verankert wurde. „The basic idea is that the representation of the interest domain, which itself may constitute a complex network, is related to a number of feeling- or value-related attributes“ (Schiefele 2009, S. 202).

Im Kontext von Lernen erscheint Interesse auf Grund seiner ‚epistemische Orientierung‘ (vgl. Prenzel 1998) und dem damit einhergehenden dynamischen Charakter wichtig:

„Wer sich für eine Sache interessiert, möchte mehr darüber erfahren, sich kundig machen, sein Wissen erweitern. Die hohe Wertschätzung längerfristig wirksamer (individueller) Interessen beruht darauf, dass sich die Person mit den Interessengegenständen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung identifiziert“ (Krapp 2010, S. 312).

Eine dauerhafte Auseinandersetzung mit einem Gegenstand setzt voraus, dass das Zusammenspiel von rationalem und emotionalem Subsystem insgesamt zu einem positiven Ergebnis führt. Der Interessensgegenstand sollte also kognitiv-rational als hinreichend bedeutsam eingeschätzt werden und gleichzeitig die emotionale Erlebnisqualität in der Beschäftigung mit dem Gegenstand positiv ausfallen (Krapp 2012, S. 103; vgl. Schiefele u. a. 1983; Christen 2004; Schiefele 2009). Auf diesem Weg lässt sich etwa die intrinsische Qualität interessenthematischer Lernhandlungen begründen (vgl. Rheinberg 2006), welche aus dem individuell spezifischen Gefüge von Interesse und Gegenstand erwachsen. Entstehung und Veränderung eines so verstandenen Interesses stehen in enger Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes einer Person (Todt 1990; Fend 1994; Deci 1998; Hannover 1998; Krapp 2010).

Krapp (2010) sieht eine starke Überschneidung von Interesse zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci 1998; Deci & Ryan 1985; 2002) sowie der motivationalen Entwicklungstheorie von Nuttin (1984) und hält „eine Gruppe von Erlebensqualitäten für besonders wichtig, nämlich die emotionalen Erfahrungen und Rückmeldungen in Bezug auf die drei ‚grundlegenden psychologischen Bedürfnisse‘ nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit“ (Krapp 2010, S. 318; vgl. Krapp 2005). Insbesondere der Befriedigung sozialer Eingebundenheit kann im Kontext des ersten, meist externen Impulses zur Beschäftigung mit einem Interessensgegenstand eine besondere Bedeutung zukommen.

Schiefele (2009) betont eine Überschneidung zwischen Selbst und Interesse. „Well-developed interest is characterized by high levels of content-related knowledge and value“ (ebd., S. 201). Die Beschäftigung mit dem Gegenstand wird als selbstintentional erlebt, was eine intrinsische Qualität von interessensbasierten Fähigkeiten begünstigt (vgl. etwa Krapp 2001). Im Idealfall bewirkt dies ein ‚in der Sache aufgehen‘ (Krapp 1992; 2005; Csikszentmihalyi & Schiefele 1993; Christen 2004) im Sinne eines Flow-Erlebens (Shernoff u. a. 2003; Schiefele 2009). Auch hier wird die enge Verknüpfung von Interesse mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (z. B. 1993) deutlich. Nach letztgenannter stellen Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit menschliche Grundbedürfnisse dar.

Das Konstrukt des Interesses wird in der pädagogischen Psychologie vielfach nach situationalem und individuellem (persönlichem) Interesse unterteilt (vgl. Renninger u. a. 1992; Schiefele 2009; Krapp 2010; Ferdinand 2014). Situationales Interesse bezeichnet „einen durch bestimmte Merkmale gekennzeichneten motivationalen Zustand, der primär durch die besonderen Anreizbedingungen der (Lern-) Umwelt hervorgerufen wird“ (Krapp 2010, S. 312), wohingegen individuelles Interesse als eine „Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals aufgefasst“ wird (Krapp 2010, S. 312). Aus Forschungsperspektive ist für erstere „the strength of associations between interest and learning or achievement“ von Bedeutung (Schiefele 2009, S. 201), wohingegen bei der Untersuchung des individuellen Interesses der Fokus auf die Unterschiede

zwischen „well-developed and less-developed interests“ (ebd.) gelegt wird (für eine Übersicht siehe etwa Schiefele 2009 sowie Ferdinand 2014).

In der Interessenforschung lassen sich drei Gebiete unterscheiden:

1. Die prozessorientierte Interessenforschung, welche Auslöse- und Entstehungsbedingungen von Interesse sowie Effekte einer Interessenshandlung untersucht,
2. die Forschung zu situationalem Interesse im Kontext von Textlernen, welches durch die Lernumgebung beeinflusst wird,
3. und die strukturorientierte Interessenforschung, welche den überwiegenden Teil der Forschung ausmacht. In diesem Ansatz geht es vor allem um die Erklärung „interindividueller Interessensunterschiede und deren Zusammenhang mit schulischen und akademischen Leistungen“ (Krapp 2010, S. 314).

Aus Perspektive einer erklärenden empirischen Sozialforschung, die gesellschaftliche sowie schulische Bedingungsfaktoren des Interesses untersucht, gewinnt letztgenannte Forschungsrichtung gerade auf Grund der epistemische Orientierung eine Bedeutung.

„Die empirische Interessenforschung befasst sich unter anderem mit der Bedeutung von Interesse für das Lernen, den Wechselwirkungen von Interessen und Persönlichkeitsentwicklung und den Bedingungen der Entstehung und Veränderung von Interesse über die Lebensspanne“ (Krapp 2012, S. 102 f.).

In der Arbeit von Ferdinand (2014) wird ein Kreislauf zwischen situationalem und individuellem Interesse aufgebaut und empirisch belegt.

„Handlungen, die entweder aufgrund eines zuvor bestehenden (Fach-)Interesses oder aufgrund von äußerem Druck durchgeführt werden, führen zu individuellen wertbezogenen Einschätzungen der Bedeutsamkeit des Gegenstands sowie emotional geprägtem Bedürfniserleben (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit). Positive Ausprägungen dieser Variablen bedingen situationales Interesse, längerfristig geht dieses in individuelles (Fach-) Interesse über. Dieses wiederum bestimmt die Wahrscheinlichkeit weiterer Interessenhandlungen“ (Ferdinand 2014, S. 8).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen kann in Modellen zur strukturorientierten Interessenforschung individuelles Interesse so eine mediierende Rolle einnehmen, indem es sowohl als zu erklärendes als auch als erklärtes Konstrukt fungiert. Es zeigt sich als Gegenstand, der zur Durchdringung von motivational geprägten innerpsychischen Prozessen beitragen kann.

Das Verhältnis zwischen Person und Gegenstand zeigt sich als verbindendes Element verschiedener Strömungen in der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (Rathunde 1992; Renninger u. a. 1992; Schiefele 1996; 2009; Todt & Schreiber 1998). Die spezifische Relation zwischen Gegenstand und Person zeigt sich wiederum als Eigenheit, die Interesse von anderen Konstrukten aus der pädagogischen Psychologie unterscheidet. Schiefele (2009) fasst diese Besonderheit zusammen, indem er schreibt: „Unlike many other motivational constructs, such as motives, needs, self-concepts, or goal-orientations, interest is always related to a specific object, activity, or subject area“ (ebd., 197). Durch die bei Krapp (2002) aufgeführte Person-Objekt Beziehung wird Interesse zu einem relationalen Konstrukt. „This relationship is realized by

specific activities, which may comprise concrete or hands-on actions and abstract mental operations” (Schiefele 2009, S. 197). Im Sinne eines individuellen Interesses nimmt es so eine medierende Funktion ein, die stetige Prozesse, wie etwa Lernen, beeinflusst.

2.6 Interesse und Lernen

Insbesondere im schulischen und akademischen Rahmen wird der enge Bezug zwischen Lernen und Interesse betont (Schiefele 2009).

Der Begriff des Lernens findet seinen Ursprung in der griechischen Antike (Ledl 2012) und ist heute zu einem Alltagsweltbegriff geworden (Faulstich 2013). Gleichzeitig haben der Begriff und seine Definition ein hohes Maß an Bedeutung für verschiedene Disziplinen wie Anthropologie, Neurologie, Pädagogik oder Psychologie. Für das Verständnis in dieser Arbeit sind vor allem beide letztgenannten Perspektiven auf Lernen von Bedeutung.

In der Psychologie entwickelte sich das Verständnis vom Lernen vom Behaviorismus über den Kognitivismus zum Konstruktivismus (siehe etwa Lefrancois 2006; Schermer 2006; Spitzer 2007) sowie entlang der Orientierung der Psychologie an den Naturwissenschaften und der Medizin. Eine biologische Definition beschreibt Lernen als: „aktive dauerhafte Anpassung eines Organismus an wechselnde Umweltzustände zur Sicherung des Überlebens. Lernen in diesem allgemeinen Verständnis können und müssen alle Organismen, auch solche ohne Zentralnervensystem“ (Nieke 2016, S. 354). Ein so geartetes Verständnis baut auf Erkenntnissen aus Experimenten des 19. Jahrhunderts auf, welche die behavioristische Linie der Psychologie begründete. Das Konstrukt wurde anhand von Experimenten mit Tieren nach Gesetzmäßigkeiten untersucht, um diese auf den Menschen zu übertragen. Lernen wurde so in der sich neu entwickelnden Psychologie aus naturwissenschaftlicher oder medizinischer Perspektive betrachtet und fußte auf einer gewissen „Denkökonomie“ (ebd., S. 352): „Es soll mit so wenig wie möglichen Erklärungselementen ausgekommen werden, ganz wie es das Eleganz-Kriterium auch für die Mathematik anstrebt“ (ebd.). Dies beinhaltet die Reduktion der für eine Untersuchung relevanten Wirklichkeit, einer Realität, die in einer solchen Engführung quasi Naturgesetzen gleich deterministischen Regeln folgt und Aussagen über Wirkzusammenhänge macht (Ledl 2012). Diese Engführung zeigt sich allerdings auch schon innerhalb von Tierexperimenten als schwierig haltbar. So führt etwa die Gabe von Essen bei Ratten nicht automatisch zu einer Handlung, sondern erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit einer Handlung (Edelmann 2005). Demgegenüber wird Lernen in den Bereichen der pädagogischen Psychologie, die sich mehr an den kognitivistischen und konstruktivistischen Betrachtungen ausrichten, anders definiert:

„Lernen umfasst alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen Zustandekommen. Solche Änderungen schließen nicht nur die Aneignung neuer Informationen ein, sondern auch die Veränderungen des Verhaltens, deren Ursachen unbekannt sind“ (Lefrancois 2006, S. 5 f.).

Weiterhin findet sich vielfach eine Einteilung in unterschiedliche Formen des Lernens⁷ in „zufälliges (natürliches), methodisches (wissenschaftliches) und von Lehrern vermitteltes (didaktisches) Lernen“ (Ledl 2012, S. 301). Andere Unterscheidungen gehen entlang formellen und informellen (non-formalen) Lernens (vgl. 2005; Mack 2009; Overwien 2016). Unabhängig von einer genauen Ausdifferenzierung des Konstruktes ist eine Tendenz festzustellen, nach der Lernen nicht eng und funktional aufzufassen sei.

„Der weitaus überwiegende Teil des Lernens – auch des formalen – geschieht inzidentell, also nebenbei und unbemerkt durch die Beschäftigung mit der Sache. Es kommt für das

⁷ Für eine allgemeine Übersicht siehe Göhlich & Zirfas 2007 oder Strobel-Eisele & Wacker 2009.

erfolgreiche Lernen, also die Gedächtnisbildung, auf die genauen Umstände dieser Beschäftigung an: Ungestörtheit, Zeit, Aneignung durch Fragenstellen und Einordnungen der Sache in schon bekannte Orientierungsmuster, Staunen und die Vergabe einer Relevanz für die eigene Existenz – also das, was in behavioristischer Sprache als intrinsische Motivation gekennzeichnet wurde und von Krapp und Prenzel (1992) als Interesse, das an die Stelle des mechanistisch gedachten Konzepts der Motivation gestellt worden ist und auch die Inhaltsdimension berücksichtigt“ (Nieke 2016, S. 360).

Insbesondere in den Anfängen der Bildungsforschung und der Ausdifferenzierung des Konstruktes wurde von einem allgemeinen Interesse an Schule bzw. am Lernen an sich ausgegangen (vgl. Nieke 2016). Aufbauend auf die aus dem Behaviorismus stammende Transfer-These, nach der Lernen in einem Gebiet formale Strukturen der Weltaneignung schafft, die auf andere Lerngegenstände übertragbar sind, wurde der Gegenstand des Interesses als allgemeine Lernfreude aufgefasst. Eine Annahme, die heute als weitgehend widerlegt gilt. „Deshalb kann es vermutlich kein allgemeines, domänenunabhängiges Lernen des Lernens geben. Erfolgreiche Lernstrategien lassen sich nur domänenspezifisch ermitteln [...]“ (Nieke 2016, S. 355). Für das Verständnis von Interesse an Lerngegenständen führt Schiefele (2009) – aufbauend auf den Überlegungen von Krapp (2002) – aus: „interest is always related to a specific object, activity, or subject area“ (Schiefele 2009, S. 197). Insbesondere für individuelles Interesse zeigt sich eine anhaltende Objekt-Person-Relation als relevant. „[Individual Interest] describes interest as a relatively stable affective-evaluative orientation toward certain domains (i. e., subject areas, objects, events)“ (Schiefele 2009, S. 201; vgl. Krapp 1998; Schiefele 2001; Hidi u. a. 2004). An dieser Stelle soll keine ausführliche Darstellung über den Diskurs des Lernbegriffes aufgebaut werden⁸. Allerdings lässt sich schon an dieser kurzen Darstellung die Problematik der Definition des Begriffes veranschaulichen. Beim Lernen handelt es sich um einen spannungsgeladenen Begriff, der zwischen einer Engführung – die sowohl aus einer Denkökonomie als auch aus Gesichtspunkten empirischer Arbeiten in diesem Feld befördert wird – und einer Öffnung des Verständnisses – welches zur Erklärung gesellschaftlicher wie auch persönlicher Entwicklungen notwendig erscheint – schwebt (vgl. etwa Nieke 2016). Insbesondere bei der Betrachtung des Lernens an und um Schule spielen neben der reinen Wissensvermittlung auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle. Interessen haben in diesem Kontext die Möglichkeit, einen Einfluss auf das Selbstkonzept zu nehmen (Todt 1990; Fend 1994; Deci 1998; Hannover 1998; Krapp 2010), eine Persönlichkeit auszdifferenzieren und Lernprozesse an Schule, aber auch darüber hinaus zu verändern (Krapp 2002b; Schiefele 2009). Im Sinne eines ‚inneren Kerns‘ (Krapp 2002a, S. 409), der Handlungs- und Entwicklungsziele bestimmt, ist es die Grundlage handlungstheoretischer Arbeiten – etwa denen, die sich an Erwartungsmal-Wert-Modellen anlehnen – und vieler humanwissenschaftlicher Studien (für eine Übersicht siehe etwa Rheinberg 2008). Diese Ziele sind es, die sich im Wechselspiel zwischen inneren Verarbeitungs- und Bewertungsprozessen sowie äußeren Einflüssen differenzieren und somit in besonderem Maße relevant für weitere und möglichst eigenständige Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erscheinen.

⁸ Siehe hierzu und zur Entwicklung eines eigenständigen Verständnisses von Lernen in der Erziehungswissenschaft Nieke (2016).

Für diese Arbeit ist ein breit angelegtes Verständnis von Lernen tragfähig, welches seine Spezifität über die Person-Objekt-Relation (Schiefele 2009; Krapp 2010; 2012) gewinnt.

Angelehnt an die aufgeführte Definition von Lernen durch Lefrancois (1994) sei Lernen als Prozess zu verstehen, bei dem Wissen und Fähigkeiten durch Erfahrung aufgebaut oder erweitert werden (vgl. Ledl 2012). Lernen ist in diesem Verständnis nicht deterministisch als Erlernen einer Handlungsoption – die automatisch durchgeführt wird – zu verstehen. Vielmehr stellt es eine Erweiterung der Handlungsoptionen dar, die innerpsychischen Verarbeitungsprozessen unterworfen ist um in einer tatsächlichen Handlung zu münden.

2.7 Interesse in dieser Arbeit und Ausblick

Interesse zeigt sich als hochgradig relevantes Konstrukt der pädagogisch-psychologischen Forschung. Wie auch andere motivationale Zustände (Rheinberg 2008; Wentzel & Wigfield 2009b) so gilt auch Interesse als unzureichend erforscht (Krapp 2010, S. 314). Ein Umstand, der nicht auf einen Mangel an Forschungsvorhaben zurück zu führen ist, sondern eher ein Zeichen der Komplexität des Konstruktes und seiner Beforschung darstellt. Eine Sonderstellung zu anderen motivationalen und psychologischen Konstrukten gewinnt Interesse auf Grund seiner Gegenstandsspezifität. Wie die Grenzen der Gegenstandsspezifität des Interesses liegen, konnte in diesem Kapitel in einer ersten theoretischen Annäherung kritisch beleuchtet werden.

Sowohl situationales als auch individuelles Interesse stellen „Quellen der Handlungsverursachung“ – im Sinne der Wahrscheinlichkeitsveränderung für eine Handlung – dar (Krapp 1992, S. 309). Ein so geartetes Verständnis grenzt die Deutungsmöglichkeiten empirischer Modelle ein. Lernen als innerpsychischer Prozess kann stattfinden, ohne dass man die Effekte des Lernens direkt messbar machen können muss. Vielmehr hat das Individuum eine andere Handlungsoption erlernt, dass dies allerdings automatisch oder mechanisch zu einer Handlungsveränderung führt, ist nicht gegeben. Hier bedarf es weiterer Erklärungsansätze – wie etwa Selbst und Selbstkonzept – welche zur Erklärung herangezogen werden können (siehe ausführlicher das Kapitel 4 zur Selbstbestimmungstheorie).

Für die Entwicklung von Interesse lässt sich (etwa nach Ferdinand 2014) ein Kreislauf annehmen, in dem sich Fächerinteresse durch kontinuierliche Interessenshandlungen und immer wiederkehrendes situationales Interesse entwickelt. Gleichzeitig stellt Fächerinteresse den Ausgangspunkt für weitere Interessenshandlungen dar. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen gewinnt individuelles Interesse für die strukturorientierte Interessenforschung ein fundiertes Gewicht. Verstetigtes Interesse hat einen engen Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Lernen.

In einer soziologischen Betrachtung von Bildung hat Lernen sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Funktionen, die zur Entwicklung einer an der Gesellschaft partizipierenden und diese prägenden Person beitragen. Aus der Perspektive einer Gesellschaft steht die Aufrechterhaltung, Reproduktion und Entwicklung ihrer selbst und ihrer Strukturen im Vordergrund. Eine der Entwicklungslinien, die insbesondere in sozialen Marktwirtschaften immer wieder auftaucht, ist die der Reduktion sozialer Ungleichheit. Hier erscheint es essentiell, verschleierte Reproduktionsmechanismen identifizieren zu können, um Ungleichheiten zu minimieren.

Überdauerndes Interesse bedingt die Ausbildung eines Selbst, – etwa in Form eines „inneren Kerns“ (Krapp 2002a, S. 409), der sich auf weitere Lernhandlungen auswirkt. Kommt das Individuum durch kognitive und emotionale Bewertung zu einem positiven Urteil seiner Person-

Objekt Relation und wird die Handlung gleichzeitig als Selbstintentional erlebt, so bildet sich Interesse aus, dem wiederum eine hohe Bedeutung für intrinsisch geprägtes Lernen beigemessen wird. „When interest is high, focusing attention and cognitive activity feel relatively effortless“ (Schiefele 2009, S. 198). Verstetigtes Interesse – als Teil des Selbst und Selbstkonzeptes – führt zu einem internal erwachsenen und begründeten Lernen, das seine Persistenz über die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zieht. In zahlreichen Untersuchungen (vgl. Ryan & Deci 2002) konnte u. a. nachgewiesen werden, dass sich eine auf Interesse beruhende Lernmotivation sehr günstig auf die Selbststeuerung und die Qualität des Lernens auswirkt: Hochinteressierte Schülerinnen und Schüler sowie Studierende bevorzugen tiefenorientierte Lernstrategien und erzielen in der Regel sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht bessere Lernergebnisse. Mit Blick auf die Interessenentwicklung wird postuliert, dass neben den in kognitiven Motivationstheorien ausführlich beschriebenen kognitiv-rationalen Überlegungen vor allem die subjektiven Erfahrungen während des Handelns eine wichtige Rolle spielen (Ryan & Deci 2009; 2002).

Impulse für die erste Beschäftigung mit einem Interessensgegenstand finden allerdings nicht in der Schule statt, sondern bereits vorschulisch im und durch das Elternhaus. Dieser Einfluss des Elternhauses auf die Interessenentwicklung, auf Lernen und Persönlichkeitsentwicklung ist einer, der schon lange bekannt ist, wird allerdings vielfach auf die Kontrolle der sozialen Herkunft – etwa operationalisiert über Statusmaße und innerhalb von Rational-Choice Modellen verortet – reduziert.

Hier zeigt sich die soziologische Perspektive über die Theorien von Bourdieu und sein Habitus-Konzept als anschlussfähig, um Unterschiede der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft nicht nur beschreiben zu können, sondern um bekannte Statusvererbungseffekte und soziale Ungleichheiten über Schülerinteressen⁹ anders greifen und erklären zu können.

⁹ Bei der Verwendung des Begriffes sind immer sowohl die Interessen der Schülerinnen wie auch der Schüler gemeint.

3 Habitus und Aspiration

Hätte ich meine Arbeit in zwei Worten zu charakterisieren, das heißt, wie es heute oft geschieht, sie zu etikettieren, würde ich von strukturalistischem Konstruktivismus oder von konstruktivistischem Strukturalismus sprechen [...]. Mit dem Wort ‚Strukturalismus‘ oder ‚strukturalistisch‘ will ich sagen, daß es in der sozialen Welt selbst ... objektive Strukturen gibt, die vom Bewußtsein und Willen der Handelnden unabhängig und in der Lage sind, deren Praktiken und Vorstellungen zu leiten und zu begrenzen. Mit dem Wort ‚Konstruktivismus‘ ist gemeint, daß es eine soziale Genese gibt einerseits der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die für das konstitutiv sind, was ich Habitus nenne, andererseits der sozialen Strukturen und da nicht zuletzt jener Phänomene, die ich als Felder und als Gruppen bezeichne, insbesondere die herkömmlicherweise so genannten sozialen Klassen (Bourdieu 1992b, S. 135).

3.1 Einleitung und Gliederung des Kapitels

In der Forschung finden sich unterschiedlichste theoretische und empirische Konzepte, die sich mit Bildung, Schule und Lernen beschäftigen.

Einer der Ursprünge dieser teilweise widersprüchlichen Herangehensweisen findet sich in der unterschiedlichen Betrachtung der Gegenstände.

In der Soziologie lassen sich diese differenten Herangehensweisen etwa in die Strömungen des Subjektivismus und des Objektivismus einteilen (für eine Übersicht siehe etwa Vester 2010).

In einer subjektivistisch geprägten Betrachtung stehen menschliche Erfahrungen in einer gesellschaftlichen Umwelt im Fokus, was das Subjekt zum zentralen Forschungsgegenstand macht. Das Individuum wird hier als strukturierend für die Gesellschaft, in der es lebt, angenommen.

„Unter Subjektivismus können wir in einer ersten Annäherung eine theoretische Erkenntnisweise verstehen, die sich ausschließlich auf subjektive Gegebenheiten bezieht, d. h. auf Praktiken, Wahrnehmungen, Intentionen oder kognitive Repräsentationen, wie sie der praktischen Erfahrung sozialer Akteure unmittelbar gegeben sind“ (Schwingel 1995, S. 41).

Der Objektivismus geht dagegen von der Gesellschaft aus. Einer zweiten Natur gleich strukturiert Gesellschaft das individuelle Handeln etwa durch Regeln, Konventionen und Vorschriften. „Objektivistische Erkenntnis hingegen stellt auf von Subjekten relativ unabhängige Sachverhalte ab, zum Beispiel auf objektive Funktionen, Gesetze, Systeme oder Strukturen, unter Vernachlässigung subjektiver Faktoren“ (Schwingel 1995, S. 41).

Konstrukte wie Gesellschaft, Sozialstruktur, Schule und Bildung werden aus beiden Perspektiven unterschiedlich interpretiert. Entweder stellen Sie Ordnungsbegriffe dar, die soziale Realität strukturieren, (Objektivismus) oder sie eröffnen Fragen über Sachverhalte, die zu den Ordnungsbegriffen passen (Subjektivismus). Beide Perspektiven prägen die Entwicklung theoretischer und empirischer Arbeiten in der Soziologie und den Sozialwissenschaften.

Die Auflösung dieses Zwiespalts und die Zusammenführung zu einer einheitlichen Perspektive wird vor allem von Vertretern einer kulturtheoretischen Herangehensweise geprägt – wie Max Weber, Theodor W. Adorno, Norbert Elias oder Pierre Bourdieu. Insbesondere die Arbeiten von Bourdieu werden als Vermittler zwischen Objektivismus und Subjektivismus betrachtet (Schwingel 1995; Fuchs-Heinritz & König 2011). Bourdieus Ansatz „ist ein konstruktivistischer, der den Bruch mit den Primärerfahrungen der ‚Spontansozilogie‘ vollzieht, diesen Bruch jedoch in einem zweiten Schritt durch die ‚Rehabilitierung‘ der Primärerfahrung sozialer Akteure relativiert. Damit bietet der bourdieusche Strukturalismus eine wissenschaftstheoretische Alternative jenseits des Dualismus von (subjektive Sinnbeziehungen rekonstruierender) Hermeneutik und (objektive Funktionen analysierendem) Funktionalismus“ (Schwingel 1995, S. 57).

Seine Arbeiten zeichnen sich durch eine dynamische Betrachtung gesellschaftlicher Phänomene aus, in denen beide Perspektiven einen Platz finden. Bourdieus theoretische Rahmungen stellen auch außerhalb der Soziologie eine Basis dar, auf der Forschung und Theorieentwicklung fußen.

Für die Erforschung individueller Interessen an und um Schule stellen die theoretischen Überlegungen Bourdieus eine Perspektive dar, durch die mit empirischen Befunden der Bildungsforschung konstruktiv umgegangen werden kann. Denn die Erkenntnis, dass eine Statuserwerbsphilosophie des Elternhauses, die sich an Bildung und Leistung ausrichtet, den Schulerfolg der Kinder fördert, wurde bereits in den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts, etwa durch den Coleman und den Plowden-Report (Coleman u. a. 1966; Plowden 1967), dargestellt. Ein Befund, der in verschiedenen Untersuchungen danach wieder Bestätigung fand (Busse & Herlisper 2008; Helsper & Böhme 2008).

Die Arbeiten von Bourdieu entlang der Konstrukte des Habitus, der sozialen Praxis und des Kapitals bieten einen Rahmen, der eine differenzierte Betrachtung elterlicher Effekte erlaubt und gleichzeitig adaptiv für theoretische und empirische Arbeiten zur Erforschung individueller Interessen ist.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Konzepte des Habitus, der sozialen Praxis und des Feldes erörtert. Im Anschluss daran wird die Kapitaltheorie Bourdieus dargestellt. Aufbauend auf diese beiden Teile werden dann die Bedeutung von Habitus, Feld und Kapital für Bildungskontexte erörtert sowie die Überlegungen Bourdieus zum Thema Bildung näher ausgeführt. Anschließend wird die Abgrenzung eines direkt auf die Arbeiten von Bourdieu aufgebauten Verständnisses von Bildungsaspiration und den in Rational-Choice geprägten Ansätzen vorgenommen. Aufbauend auf den Ausführungen wird ein theoretisches Modell über Bildung gezeichnet und erörtert. Ein Modell, das die Basis für den Fokus auf Aspiration als Wechselspiel zwischen Kindern und Eltern darstellt. Der letzte Teil dieses Kapitels dient einem Resümee und einer Verortung der Ausführungen zu Interessen und Selbst.

3.2 Habitus, Feld und soziale Praxis

Das den theoretischen Arbeiten Bourdieus¹⁰ zugrundeliegende und verbindende Konstrukt ist das des Habitus:

¹⁰ Für eine Übersicht der geschichtlichen Einordnung siehe Schwingel 1995 sowie Fuchs-Heinritz & König 2011.

„Im allgemeinen Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweisen, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint. Vermittels des Habitus sind Menschen dazu in der Lage, an der sozialen Praxis teilzunehmen und soziale Praxis hervorzubringen“ (Fuchs-Heinritz & König 2011 S. 112 f.).

Zentral für die theoretischen wie auch empirischen kultursoziologischen Arbeiten Bourdieus ist die Betrachtung des Individuums im sozialen Raum des gesellschaftlichen Lebens, weshalb diese und die auf seinen Arbeiten aufbauenden Theorien mit dem Begriff der sozialen Praxis belegt sind (Egger u. a. 1996; Rohlfs 2011).

Das Individuum wird hier nicht als nur frei rational oder als rein Regeln und Strukturen folgend betrachtet. Vielmehr wird der Mensch als in sich bereits vergesellschaftetes Wesen gesehen, welches durch „präformierte Denk- und Handlungsdispositionen“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 113) dazu befähigt wird an der sozialen Praxis teilzunehmen. Gleichzeitig schränken die im Laufe des Lebens gebildeten Denk- und Handlungsdispositionen auch die eigenen Handlungsmöglichkeiten ein. So enthält der Habitus gewisse Schemata „die der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit dienen, Denkschemata, mit Hilfe derer diese Wahrnehmungen geordnet und interpretiert werden, ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, ästhetische Maßstäbe zur Bewertung kultureller Produkte und Praktiken sowie Schemata, die die Hervorbringung von Handlungen anleiten“ (ebd.). In der sozialen Praxis sind diese Dimensionen miteinander so eng verbunden, dass sie nicht zu trennen sind und als ein habitualisiertes Muster wirken. Die Unterscheidung in Einzeldimensionen ist somit nur eine rein analytische (ebd.).

Habitus wird als ein Konzept definiert, das für die Individuen unbewusst existiert und ihre Handlungen in nicht unerheblichem Maße vorselektiert. ‚Unbewusst‘ heißt für Bourdieu nicht, dass dieser nicht rational betrachtet werden kann, sondern vielmehr, dass viele Prozesse der Aneignung des Habitus vom Individuum nicht mehr aktiv erinnert werden.

„Zwar weisen die vom Habitus hervorgebrachten praktischen Handlungen, spezifische Weisen, zu gehen, zu sprechen, wahrzunehmen, die Geschmäcker und Abneigungen alle Merkmale instinktiven Verhaltens und im besonderen des Automatismus auf; aber es ist nicht minder richtig, dass ein Moment partiellen, lückenhaften, diskontinuierlichen Bewußtseins stets mit den Handlungen und Praktiken einhergeht, sei es in Form jenes Mindestmaßes an Wachsamkeit, das zur Steuerung des Ablaufs der Automatismen unerlässlich ist, sei es in Form von Diskursen, die jene Handlungen und Praktiken – im doppelten Sinne des Wortes – zu rationalisieren haben“ (Bourdieu 1976, S. 207).

Folgt man der Argumentation von Fuchs-Heinritz & König (2011), so lässt sich Habitus als „in den Körper eingegangene Soziale“ (ebd., S. 119) definieren. Der Habitus nimmt einen gewichtigen Einfluss auf das Handeln in der sozialen Praxis ein, welches sich wiederum in einem Spannungsfeld zwischen rationalen Entscheidungen und dem Abspielen einer Abfolge von Handlungen innerhalb eines Regelsystems bewegt.

„Soziale Praxis kann Bourdieu zufolge weder als gehorsame Aktualisierung eines vorgegebenen Regelsystems verstanden werden, die ja eine genaue Kenntnis des Regelsystems und die mehr oder weniger bewusste Bereitschaft zum Gehorsam voraussetzt, noch als zielorientiertes Handeln, das bewusstes Planen und Operieren unterstellt, auch nicht als strategisch entworfene Interaktion“ (Bourdieu 1976, S. 165 ff.).

So können Handlungs- und Entwicklungsziele teilweise durch bewusste, rationale Entscheidungen geprägt sein, welche in volitionales Handeln münden. Gleichzeitig wirken auch adaptierte externe Ziele (Krapp 2002a), Habitus und soziale Praxis auf die Entscheidungen und Handlungen des Individuums ein.

Individuellem Habitus und spezifischer sozialer Praxis ist gemein, dass sie durch das jeweilige Elternhaus gebildet werden. Der Argumentation folgend ist es dann vor allem die soziale Stellung (der Eltern), welche die Entwicklung des Habitus unterschiedlich gestaltet (Fuchs-Heinritz & König 2011). „In welcher Familie mit welcher kulturellen und materiellen Ausstattung ein Mensch geboren wird und aufwächst, das begrenzt und ermöglicht seine Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, das stattet ihn mit grundlegenden Ressourcen aus“ (ebd., S. 120).

Spätere Erfahrungen und die Erarbeitung von eigenen Handlungsmöglichkeiten und damit verbundenen Chancen und Risiken nehmen ebenfalls einen Einfluss auf den Habitus des Individuums, aber die ‚Karten der Eltern‘ und das ‚Ergebnis‘¹¹ des Spiels der Eltern prägen bereits so viel, dass spätere Erfahrungen unter diesen Dispositionen verarbeitet und bewertet werden.

Die Implikationen des Hineinwachsens in einen Habitus, die sich über Generationen nach ähnlichen Mustern vollziehen, werden in ihrer Aggregation auch von Bourdieu weitergedacht:

Betrachtet man die Generation davor, so waren hier wiederum die Eltern der Eltern (etwa die Großeltern aus der Perspektive des Kindes) für die Entwicklung des Habitus bedeutsam und davor die Eltern der Eltern der Eltern und so weiter. Im Laufe der Generationen werden so gewisse habituelle Merkmale reproduziert. Bourdieu spricht hierbei von einer Geschichte der Sozialgruppen (Bourdieu 1976). Habitus stellt somit ein Medium dar, mit dem über Generationen hinweg eine kulturelle Reproduktion erfolgen kann. Aus gesellschaftlicher Perspektive führt diese Reproduktion zur Verfestigung bestehender Strukturen. „Insofern spiegelt der Habitus nicht nur die sozialen Ungleichheitsbeziehungen, sondern bringt sie auch zum Ausdruck und erhält sie in ihrer Wirksamkeit“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 114).

„Den Dispositionen der Individuen korrespondieren im sozialen Feld wirkende objektivierte dingliche und strukturelle Bedingungen. Sie setzen den Individuen Grenzen und geben ihnen Möglichkeiten vor“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 139 f.). Der Begriff des Feldes findet sich bei Bourdieu auch in anderen Formulierungen wieder. So werden die Begriffe Kräftefeld, sozialer Raum oder Handlungsraum vielfach deckungsgleich verwendet. Soziales Feld kann in diesem Zusammenhang als „Ensemble objektiver historischer Relationen zwischen Positionen, die auf bestimmten Formen von Macht (oder Kapital) beruhen ...“ bezeichnet werden (Wacquant 1996, S. 36). Bourdieus Feldbegriff steht in engem Zusammenhang mit Differenzierungstheorien, in denen Gesellschaften eine immer höhere Komplexität anstreben (siehe ausführlicher Fuchs-Heinritz & König 2011).

Die soziale Praxis ist das, was als Mittler zwischen Feld und Habitus steht. Der Bezug, in dem Individuen zueinander stehen, wird wechselseitig permanent durch den Habitus konstruiert. Auf diesem Wege entstehen strukturierte Praxisformen – ein gewisses Muster an Handlungen – das soziale Struktur überhaupt erst ermöglicht (Schwingel 1995).

Habitus und Feld sind selbstverständlich füreinander: „Da der Habitus das inkorporierte Soziale ist, ist er auch in dem Feld ›zu Hause‹, in dem er sich bewegt und das er unmittelbar als sinn-

¹¹ Bourdieu verwendet in diesem Kontext vielfach das Bild eines Spieles, in dem die Individuen versuchen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Spielzügen und Karten einen Vorteil im gesellschaftlichen Spiel zu erlangen. Siehe dazu ausführlicher Fuchs-Heinritz & König 2011.

und interessenhaltig wahrnimmt“ (Bourdieu & Wacquant 1996b, S. 161 f.; vgl. Bourdieu 1993; Bourdieu 1999a).

Felder existieren abgegrenzt zueinander und ein Sieg in einem Feld kann Einfluss auf ein anderes Feld nehmen. Innerhalb eines Feldes existieren gewisse Regeln und Rahmenbedingungen (Verfasstheit), die das Handeln der Spieler einrahmen, aber keineswegs eine deterministische Herleitung und Begründung der Spielzüge der jeweiligen Spieler ermöglichen (Fuchs-Heinritz & König 2011). Es existiert in jedem Feld eine spezifische Ökonomie (Bourdieu 1997b), die eben vor allem auch durch Ressourcen der Individuen bestimmt wird. Zur Beschreibung dieser Ressourcen verwendet Bourdieu das Konzept des Kapitals.

3.3 Kapital

Bourdieu distanziert sich deutlich vom wirtschaftswissenschaftlichen Kapitalbegriff, der „die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warenaustausch“ reduziert (Bourdieu 1992a, S. 50 f.).

Kapital ist hier „soziale Energie“ (Bourdieu 1999a, S. 194), die „Energie der sozialen Physik“ (Bourdieu 1976, S. 357; vgl. Bourdieu 1999b). Im allgemeinen Sinne ist auch bei Bourdieu Kapital akkumulierte Arbeitszeit, hier allerdings im weitesten Sinne (Müller 2016, S. 48).

Gleichzeitig ist es auch „a form of power“ (Postone u. a. 1993, S. 4) und noch spezifischer Macht in einem gewissen Feld (Schwingel 1995; Bourdieu & Wacquant 1996b).

Diese Energie und Macht manifestiert sich in der Form von Kapital, welches einen engen Bezug zum Feld-Begriff hat. Denn

„... existiert und funktioniert ein Kapital ... nur in Verbindung mit einem Feld; es verleiht Macht über das Feld, über die materialisierten oder inkorporierten Produktions- bzw. Reproduktionsmittel, deren Distribution eben die Struktur des Feldes ausmacht, über die Regularitäten und Regeln, die das normale Funktionieren des Feldes bestimmen, und damit auch über die Profite, die sich in ihm erzielen lassen“ (Bourdieu & Wacquant 1996b, S. 132)“.

Personen können ihre Handlungen unterschiedlich durchführen und begründen. Hierbei spielen nicht nur die Menge und Art des Kapitals eine Rolle, sondern auch die Erfahrungen und die über den Habitus manifestierten Dispositionen.

„Die verschiedenen, analytisch und begrifflich unterscheidbaren Kapitalformen [...] stellen nämlich das theoretische Kriterium zur Differenzierung der spezifischen Felder dar. Und die praktische Verfügung über die entsprechende Sorte an Kapital bedingt die Handlungs- und Profitancen, die ein Akteur innerhalb eines spezifischen sozialen Feldes de facto hat“ (Schwingel 1995, S. 85).

Eingegrenzt werden die Handlungsoptionen durch Regelsysteme, die im und auf dem jeweiligen Feld wirken. Individuen können innerhalb des gegebenen Regelsystems besser werden – was im Sinne von Bourdieu über die Aneignung von Ressourcen passiert – oder sie können die Regeln des Raums ändern und so zu einem gesellschaftlichen Wandel beitragen (siehe hierzu ausführlicher Bourdieu & Wacquant 1996b; Fuchs-Heinritz & König 2011). Für den Kontext von Bildung zeigt sich Kapital im Verständnis Bourdieus als tragend für differenzierte Perspektiven auf elterliche Bildungsambitionen (Stamm 2005).

Die Kapitalien und das Verständnis über die Regelsysteme sind es, die das Verhältnis von elterlichem und kindlichem Habitus prägen. Auf Generationenfolgen bezogen sind beide etwas, das vor allem Eltern prägt und ihren Habitus geformt haben. Die Kinder wachsen in den Kapitalien der Elterngeneration auf, nehmen ihr Regelverständnis über Felder wahr und erleben den Habitus der Eltern als natürlich. In Kombination mit der eigenen Wahrnehmung der Regelsysteme und der – vor allen Dingen durch die Eltern bereitgestellten – Kapitalien bildet sich der Habitus der Elterngeneration. Ein Feld, das in dieser Arbeit besondere Beachtung erfährt, ist das der Bildung. Der Umgang mit diesem Feld und die Bewegung durch Bildung wird neben Verstehensfaktoren des Regelsystems und der zur Verfügung stehenden Kapitalien insbesondere durch die Aspirationen von Eltern aber auch Kindern beeinflusst (siehe in einem späteren Teil dieses Kapitels die Ausführungen zur Aspiration).

Zunächst werden die unterschiedlichen Kapitalformen, aufbauend auf den Arbeiten Bourdieus, erörtert. Insgesamt lassen sich vier Formen des Kapitals unterscheiden: ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, die im Folgenden erörtert werden.

3.3.1 Ökonomisches Kapital

Sowohl in der Konstruktion des Kapitals an sich als auch bei den verwendeten Begrifflichkeiten zeigt sich eine gewisse Sonderstellung des ökonomischen Kapitals bei Bourdieu. Es dient gewissermaßen als „Basis und Modell für alle Kapitalsorten“ (Müller 2016, S. 48). Andere Kapitalsorten funktionieren häufig nur insoweit, „wie sie den Charakter des ökonomischen erfolgreich zu verleugnen verstehen“ (Müller 2016, S. 48). Zum ökonomischen Kapital zählen „alle Formen des materiellen Besitzes, die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163). Es unterscheidet sich hierbei deutlich von der in der marxistischen Denktradition verwendeten Bedeutung des Kapitalbegriffs, der auf Eigentum und Produktionsmittel fokussiert ist (ebd., S. 163).

Ökonomisches Kapital zeichnet sich durch seinen hohen Grad an Institutionalisierung (etwa durch Eigentumsrechte) aus. Es unterliegt zwar Schwankungen, hat jedoch immer einen vergleichbaren und relativ leicht zu beziffernden Wert. In dieser Form hat etwas wie ein Haus, ein Goldbarren oder Geld immer einen Wert, der den Transfer in andere Güter erlaubt, auch wenn der Wechselkurs mit der Zeit durchaus stark variieren kann. Für westliche, moderne Gesellschaften zeigt Bourdieu die Dominanz und die Sonderstellung des ökonomischen Kapitals auf. „Ökonomisches Kapital ist ein grundlegendes Medium und der Schlüssel, der Tür und Tor zu den anderen Kapitalsorten öffnet“ (Müller 2016, S. 48). Dennoch muss die starke Fokussierung auf ökonomisches Kapital bei Bourdieu nicht als Bestätigung einer wirtschaftlich geprägten Weltanschauung verstanden werden, sondern als Beschreibung und vielfach sogar als Kritik eben jener (vgl. dazu ausführlicher Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163 ff.).

„Daher hält Bourdieu weder einen Ökonomismus für angemessen, der hinter allen sozialen Energieformen nur das ökonomische Kapital wirksam sieht, noch eine Auffassung, nach der die Kommunikation die entscheidende Kraft des sozialen Austauschs ist und die grundlegende Bedeutung des ökonomischen Kapitals verkannt wird (wie etwa im Strukturalismus, im symbolischen Interaktionismus und der Ethno-methodologie)“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163; siehe auch Bourdieu 1983).

Die Konvertierbarkeit dieses Kapitals in andere Kapitalformen unterliegt gewissen Transferkosten bzw. einem spezifischen Maß an Arbeit, um es konvertierbar zu machen (Müller 2016, S. 49).

3.3.2 Kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital kann in drei Formen existieren: objektiviert, inkorporiert sowie institutionalisiert.

1. *Objektiviertes kulturelles Kapital* liegt in Form von Kulturgegenständen wie Büchern, Gemälden, Bildern oder technischen Instrumenten vor (Fuchs-Heinritz & König 2011). Objektiv zeigt sich dieses Kapital, da es sachlich-materiell existiert sowie übertrag- und objektivierbar ist. Der dahinterliegende Wert benötigt allerdings „kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen...“ (ebd. S. 117).

Die Objektivierung des Kapitals in dieser Form findet sich ebenfalls in seiner Übersteigung des individuellen kulturellen Kapitals begründet. Zum einen ist kein Mensch mehr dazu in der Lage, alles Wissen der Menschheit zu verinnerlichen, zum anderen erlauben es Technologien (wie Sprache oder die Möglichkeit, Daten digital zu speichern und zu verarbeiten), Wissen, welches aus der Aggregation kultureller Entwicklung hervorgegangen ist, ohne Schwundrisiko zu konservieren (Müller 2016, S. 53). So ist es nicht sinnvoll, alles Wissen, beispielsweise über die Epoche der römischen Antike, im Kopf zu haben. Es reicht aus, über das Wissen zu verfügen, einen passenden Wissensspeicher (etwa ein Sammelwerk über diese Epoche) anzapfen zu können. Gleichsam ist allerdings ein bestimmtes Wissen über diese Epoche notwendig, um etwa Werke wie ‚de bello gallico‘ einschätzen, durchdringen und wertschätzen zu können. Hieran sei die Begrenzung des objektivierten, kulturellen Kapitals verdeutlicht: Das Buch an eine andere Person weiterzugeben ist ein Leichtes, „die symbolische Genussfähigkeit“ (Müller 2016, S. 53 f.), welche als kulturelle Fähigkeit verstanden werden kann, ist dagegen nicht ohne weiteres übertragbar. So ist auch ein Transfer objektivierten, kulturellen Kapitals in andere Kapitalformen möglich, auch wenn etwa ein ideeller Wert eines Gegenstandes gegebenenfalls auf der Strecke bleibt und somit der Wert des transferierten Gegenstandes reduziert wird.

2. *Inkorporiertes kulturelles Kapital*

Die Ergänzung des objektivierten kulturellen Kapitals im Sinne kultureller Fähigkeiten stellt inkorporiertes kulturelles Kapital dar. Dieses umfasst kulturelle Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums in Form von Kulturtechniken (Fuchs-Heinritz & König 2011), die durch Bildung – „in einem sehr allgemeinen und nicht nur schulisch akademischen Sinne“ (Schwingel 2011, S. 89) – erworben werden können. Systematisch geschieht dies in modernen Gesellschaften mit autonomer Kulturreproduktion und -akkumulation über Bildungssysteme, die über Wissensvermittlung die kulturellen Errungenschaften reproduzieren und Individuen mit Bildungsqualifikationen versehen (Müller 2016, S. 54). Inkorporiertes kulturelles Kapital wird durch die persönliche Leistung und Entwicklung über die Zeit hinweg akkumuliert. Somit lässt es sich nicht auf Andere (direkt) übertragen und auch der Transfer von oder in ökonomisches Kapital ist nicht gegeben. Allerdings wird von Bourdieu angenommen, „daß die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“ (Bourdieu 1983, S. 188). Diese Kapitalform kann nicht direkt umgewandelt werden und wird bei der Anwendung auch nicht verbraucht. Es kann allerdings die Generierung bzw. Erschließung anderer Kapitalien beeinflussen. Eine gewisse Etikette bei-

spielsweise hilft sicherlich dabei, einen Ruf als Professor zu bekommen und sich in der akademischen Berufswelt zu bewegen, weder verliert man allerdings die Etikette, wenn man sie anwendet, noch wäre dies eine direkte Einstellungsvoraussetzung.

3. *Institutionalisiertes kulturelles Kapital*

Institutionalisiertes kulturelles Kapital manifestiert sich etwa in der Form von Abschlusszeugnissen und Bildungstiteln (Schwingel 1995). Diese dienen der Legitimation, die aus dem Bildungssystem hervorgeht, anhand von formalisierten institutionalisierten Maßstäben, die in Zertifikaten ausgedrückt werden (Fuchs-Heinritz & König 2011). Sie erzeugen innerhalb einer Gesellschaft gewisse Hürden, wie etwa Prüfungen, die zur Erreichung eines Zertifikates notwendig sind, und es erfolgt eine gewisse Entkoppelung von dem, was Personen an kulturellem Kapital inkorporiert haben. So spielt etwa autodidaktisch erworbenes Wissen in diesem Kontext keine Rolle – wenn es sich nicht um (nachträglich) zertifizierbares Wissen handelt oder zum Erwerb zertifizierten Kapitals beiträgt – da ihm die Legitimation fehlt (Schwingel 1995). Kulturelles Kapital in dieser Form dient dazu, das Spiel zwischen den Menschen zu vereinfachen, indem es Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten in starre und (vermeintlich) leicht vergleichbare Konstrukte fasst. Jeder Person, welche die allgemeine Hochschulreife erlangt hat, wird mit dem Erwerb des Abschlusses zertifiziert. Damit wird dem Individuum ein ihr innewohnendes Maß an Kulturtechniken und Wissensbeständen attestiert, welches ihr etwa erlaubt, hochschulische Bildungsinstitutionen zu besuchen. Gesellschaften benötigen diese einfachen und leicht vergleichbaren Zertifikate, um eine Transferfunktion dieses Kapitals in andere Kapitalformen nach gewissen Maßstäben gestalten zu können.

In diesem Rahmen wird von Bourdieu der Begriff des Bildungskapitals verwendet: „[...] das verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleisteten kulturellen Vermittlung und deren sich kumulierenden Einflüsse ...“ (Bourdieu 1999a, S. 47). Auf diesem Wege lässt sich auch ein Transfereffekt von kulturellem Kapital zwischen Herkunftsfamilie und Kindergeneration erklären, welcher sich in Leistungen, z. B. Schule, manifestieren kann und durch das Bildungssystem und seine Zertifikate seine Legitimation erfährt (Fuchs-Heinritz & König 2011).

„Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen. Damit wird es unter anderem möglich, die Besitzer derartiger Titel zu vergleichen und sogar auszutauschen, indem sie füreinander die Nachfolge antreten. Durch die Bestimmung des Geldwertes, der für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels erforderlich ist, lässt sich sogar ein ‚Wechselkurs‘ ermitteln, der die Konvertibilität zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital garantiert“ (Bourdieu 2001a, S. 119; vgl. Fuchs-Heinritz & König 2011).

Schwingel (1995) führt dies weiter aus indem er schreibt:

„Die Zulassung zu Berufen und somit die Möglichkeit, das erworbene kulturelle Kapital in ein finanzielles Einkommen, d. h. in ökonomisches Kapital umzuwandeln, ist zuallererst von der Verfügung über entsprechende Legitimitätsnachweise in Form von Schul-, Berufs- und Bildungsabschlüssen abhängig“ (ebd., S. 90 f.; vgl. Fuchs-Heinritz & König 2011).

Beispielsweise befähigt die allgemeine Hochschulreife Personen dazu, ein Studium aufzunehmen, was bei einer erfolgreichen Absolvierung zu einem Studienabschluss führt. Letzterer bietet dann die Möglichkeit, auf dem Arbeitsmarkt bessere Stellen und Positionen zu erreichen, als dies etwa über eine Berufsausbildung wahrscheinlich wäre. Auf diesem Weg besteht die Chance, einen Transfer von kulturellem in ökonomisches Kapital vornehmen zu können. Aus der Perspektive des einzelnen Individuums gibt die gesellschaftliche Anerkennung von Zertifikaten Planungssicherheit. Den Kosten (in Form von Zeit und/oder Verdienstaufschlägen), die mit dem Erwerb eines Zertifikates verbunden sind, wird ein gesellschaftlich unterlegter und bis zu einem gewissen Grad garantierter Wert beigemessen, der sich etwa in besseren Chancen eines höheren ökonomischen Kapitals und/oder der Erschließung eines persönlich erfüllenden Berufsfeldes widerspiegelt. Dennoch kann dies nicht als Automatismus oder feste Garantie verstanden werden (Schwingel 1995).

3.3.3 Soziales Kapital

Das soziale Kapital setzt sich aus verschiedenen zwischenmenschlichen Optionen zusammen, die erst durch soziale Beziehungen ermöglicht werden. Zentral für diese Form des Kapitals ist das Netz der sozialen Beziehungen sowie der eingegangenen Mitgliedschaften in Gruppen, Organisationen, Institutionen etc. (Bourdieu 1983; Fuchs-Heinritz & König 2011). Aufgrund von Beziehungen/Mitgliedschaften können Hilfe, Rat oder Information erfragt werden, die sonst nicht zur Verfügung stehen würden. „Anders ausgedrückt, das Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu 1983, S. 192). Die Menge des sozialen Kapitals, das zur Verfügung steht, hängt von der Mobilisierungsfähigkeit und dem Umfang des sozialen Kapitals mit den Beziehungspartnern ab. Soziales Kapital benötigt ständige Pflege und Beziehungsarbeit, um aufrechterhalten zu werden. Nur so kann die Chance auf unterstützende Handlungen sowie die Mitgliedschaft zu einer Gruppe zur Geltung gebracht werden (Fuchs-Heinritz & König 2011). Im Gegensatz zu anderen Kapitalformen findet hier kein institutionalisierter Prozess zur Verfestigung des Wertes statt, allerdings unterliegt Kapital in dieser Form gewissen Spielregeln. So wird selbstlosen Taten oder solchen, die mit höheren Kosten verbunden sind, ein höherer Wert beigemessen, als Taten, die aus eigenem Interesse erfolgen oder mit geringen Kosten verbunden sind. Dieser Wert an sozialem Kapital findet sich insoweit normiert wieder, dass nicht nur die beiden beteiligten Personen einen Wert für die erbrachte Handlung geben, sondern auch andere Personen dies tun. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung wird etwa bei einer selbstlosen Tat ein gewisses Entgegenkommen der nutznießenden Person erwartet. Bleibt dies aus, kann es zu Sanktionen und der Reduktion des sozialen Kapitals durch Dritte kommen.¹²

Aufgrund von beigemessenen Werten kann soziales Kapital eine Funktion für das Spiel innerhalb eines Feldes (oder sogar mehrerer Felder) erfüllen, nämlich im Sinne eines Multiplikators die „Erhaltung und der Vermehrung des ökonomischen und des kulturellen Kapitals zu sichern“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 169). Dies hängt stark mit dem Streben von Gesellschaften zu höherer Komplexität zusammen, welche zu einer Entwertung von sozialem Kapital als

¹² Für eine ausführlichere Übersicht über Implikationen und Wechselwirkungen sozialen Kapitals siehe Müller 2016, 49 ff.

Hauptressource (etwa in Stammesgesellschaften) bei gleichzeitiger Aufwertung ökonomischen und kulturellen Kapitals geführt hat. Dies wird bei Bourdieu durch die Bildung von organisierten Strukturen wie Familien, Verbänden und Nationen hergeleitet, die ebenfalls die Funktion erfüllen, soziales Kapital der Gruppenmitglieder zu bündeln und es delegierbar zu machen, wenn eine Person im Namen der Gruppe handelt (Bourdieu 1983).

Der direkte Transfer zwischen den Kapitalformen ist beschränkt, da soziales Kapital immer zwischen Individuen gebunden wird (Müller 2016). Darüber hinaus ist der ‚Wert‘ von sozialem Kapital schwer planbar, da diesem durch jedes Individuum ein eigener Wert beigemessen wird, der auch im Zeitverlauf stark variabel ausfällt (Fuchs-Heinritz & König 2011). Zusätzlich ist der Transfer sozialen Kapitals in andere Kapitalformen in hohem Maße an die Kapitalausstattung der Partner gebunden.

3.3.4 Symbolisches Kapital

Die Form des Kapitals, die sich in den Arbeiten von Bourdieu zuletzt systematisch entwickelt hat, ist die des symbolischen Kapitals (siehe ausführlicher Bourdieu & Russer 2001), das „als wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)“ (Bourdieu 1985, S. 11) zu betiteln ist. Symbolisches Kapital zeigt sich als Konstrukt, welches durch Bourdieu in vielen der anderen Kapitalformen mitgedacht wurde, aber doch mehr ausmacht als Kapital in anderen Formen. So wird an dieser Kapitalform das sozial konstruierende Element nochmals betont und herausgestellt (Schwingel 1995, S. 93). So kann eine Person über ein gewisses ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital verfügen, die ihr wiederum eine gewisse Position in einer Gesellschaft ermöglicht. Sie selbst hat sich diese Position im Spiel erarbeitet und andere Personen erkennen diese an. Dem Individuum wird so eine Stellung innerhalb der Gesellschaft gegeben, auch wenn diese nicht ihr gesamtes institutionalisiertes kulturelles Kapital und ihr ökonomisches Kapital, einem Buchladen gleichend, vor sich herträgt. Symbolisches Kapital erfüllt damit sowohl eine Informations- als auch eine Geltungsfunktion und gibt „verbindliche Auskunft über Status und Stellung einer Person“ (Müller 2016, S. 54). Auf diesem Wege dient es zusätzlich einer Reduktion an Komplexität für die Mitglieder der Gesellschaft und unterstützt gleichsam eine höhere Komplexität der Gesellschaft (Schwingel 1995).

Symbolisches Kapital ist in seiner grundlegenden Definition bereits an andere Kapitalien und deren Anerkennung gebunden. Es kann also in Reinform praktisch nicht alleine vorkommen. Es zeigt sich mehr als sozialer Schmierstoff und legt den sozial anerkannten Wert anderer Kapitalformen fest. So wird es nicht direkt selber transferierbar, sondern stellt die Basis für einen geglückten Transfer zwischen anderen Kapitalformen dar (Schwingel 1995).

3.4 Habitus, Kapital und Bildung

Habitus, Feld, soziale Praxis und Kapital stellen Konstrukte dar, die im Wechselspiel stehen und soziale Wirklichkeit beschreiben sowie zur Erklärung sozialer Phänomene herangezogen werden können.

Kapitalien in unterschiedlichen Formen limitieren und bieten gewisse Handlungsmöglichkeiten. Bildung wird nicht mehr nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern immer mehr auch im Alltagsbewusstsein als Kapital wahrgenommen (Bourdieu 1999a, S. 47). Gleichzeitig strukturieren Habitus und soziale Praxis diese Möglichkeiten. Kapital in unterschiedlichen Formen

und Feldern zeigt sich als nicht ohne weiteres in andere Kapitalformen bzw. andere Felder umtauschbar. Ebenso erfolgt ein Transfer von Kapital der Elterngeneration auf die Kinder meist nicht direkt, sondern durch die Prägung des Habitus – etwa durch die soziale Lage und den Habitus des Elternhauses – und die Bereitstellung des elterlichen Kapitals für die Erarbeitung eigenen Kapitals der Kindergeneration.

Schulischer Bildung kommt in diesem Kontext eine gewichtige Rolle zu, insbesondere da diese nicht nur die Vermittlung von Wissen und fächerübergreifenden Kompetenzen (z. B. Weinert 1998) anstrebt, sondern auch, da Schule ein Feld für Persönlichkeitsentwicklung (Ferdinand 2014), Bildungskarrieren und die Erarbeitung individuellen Kapitals darstellt.

Als zentraler Bestandteil gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse untersuchten Bourdieu und Passeron (1971) schulische Bildung. Im Kern bauen sie ihre empirische Arbeit und die Interpretation dieser anhand der Annahme auf, dass ein spezifischer bildungsnaher Habitus (Rohlf's 2011) für die schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungskarriere der SuS verantwortlich sei. Eine ähnliche Konzeption findet sich in den Arbeiten von Stecher wieder, der den Ausdruck „Schulhabitus“ verwendet (Stecher 1998, S. 267) und diesen als zentralen Mediationsmechanismus zwischen Herkunftsklasse und Bildungssystem beschreibt (ebd.). Die hoch schichtspezifische Sterblichkeitsrate im Bildungssystem wird in den Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971) auf den Mangel an einem bildungsnahen Habitus zurückgeführt, welcher sich in zweierlei Hinsicht negativ auf die Bildungskarriere auswirkt:

1. Stellt ein Bildungshabitus ein Geflecht an „Fähigkeiten und Voraussetzungen [dar], sich mit den Regeln und Vorstellungen im Bildungssystem“ auseinanderzusetzen (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 36). Diese Kenntnis über Spiel und Spielregeln bietet Vorteile für diejenigen, die über diese verfügen. Auf Interessensgestände bezogen erleichtern diese Kenntnisse auch Kommunikation und Transfer von Interesse zwischen Eltern und Kindern, da beide über entsprechende Kulturtechniken der Kommunikation und des Umgangs mit Interesse verfügen bzw. diese entwickeln.

Darüber hinaus existiert in Familien mit einem bildungsnahen Habitus ein größerer und passgenauere (für das Bildungssystem) Fundus an kulturellem Kapital, auf das zurückgegriffen werden kann. „Aus der Herkunftsfamilie ‚ererbtes‘ kulturelles Kapital wird von der Schule und der Hochschule durch Zeugnisse und Titel bestätigt und so in Bildungskapital umgewandelt“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 167). Auch wenn „nur ein Teil des mitgebrachten kulturellen Kapitals in Bildungskapital konvertiert“ wird (ebd.), findet ein gewisser Transfer statt. Entscheidender ist allerdings, dass auf individueller Ebene ein anderer Umgang und ein anderer Stellenwert von Bildung vorgelebt und vermittelt wird. So findet ein Transfer zwischen den Generationen statt, der eine Reproduktion von Bildungsaspirationen begünstigt.

2. Eng verbunden zum genannten Punkt kann die Reproduktion eines bildungsnahen sowie eines bildungsfernen Habitus als eine ‚self-fulfilling prophecy‘ auf Schichtebene betrachtet werden. So richten sich subjektive Bildungsaspirationen von Individuen auf die objektiven Erfolgsaussichten auf Klassenebene aus, was wiederum zu einer Selbstelimination aus dem Bildungssystem eines bildungsfernen Habitus führt (Bourdieu & Passeron 1971). Über diesen Ansatz lassen sich etwa die Erkenntnisse zum Fähigkeitsselbstkonzept erklären, in denen Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund eine hohe Aspiration zu Beginn der Schulkarriere bescheinigt werden konnte. Gleichzeitig weisen diese Schülerinnen und

Schüler allerdings nicht die Bereitschaft auf, die für die Erfüllung der Aspiration notwendigen Leistungen zu erbringen (vgl. beispielsweise Gresch 2012). Eine Beobachtung, die sich über den Umstand erklären lässt, dass die Erfolgsaussichten, das Aspirationsziel tatsächlich zu erreichen – latent und bestenfalls teilbewusst –, als gering eingeschätzt werden.

Aufbauend auf diesen Erklärungsansätzen führen Bourdieu und Passeron (1971) aus, inwieweit das Bildungssystem Chancenverteilungen eher bewahrt und legitimiert, als das es Chancen unabhängig von kulturellen Privilegien, Kapitalien und dem Habitus des Elternhauses verteilt. Es trägt somit deutlich zur Aufrechterhaltung der Sozialordnung bei, ohne direkt als Mechanismus einer gerichteten Verteilung in Erscheinung zu treten. Vielmehr werden Verteilungsverhältnisse in Form von verdeckten Voraussetzungen und (Eliminierungs-)Mechanismen (Fuchs-Heinritz & König 2011) aufrechterhalten. „Sie [Schule] bringt den Kindern der beherrschten Klassen den Respekt vor der herrschenden Kultur bei, ohne ihnen den Zugang dazu zu ermöglichen“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 42). Die Reproduktionsstrategien, die in institutionalisierten Formen von Bildung auf gesellschaftlicher Ebene ablaufen, sind nur zu einem kleinen Teil bewusst überlegt oder gezielt implementiert, also auch kaum als Strategien offen erkennbar, weil sie vom Habitus her in Gang gesetzt werden. So hat eine lediglich gerichtet anmutende Entwicklung im Lauf der Geschichte stattgefunden, welche die Übertragung von Kapital durch Bildungskapital gefördert hat, da die direkte Übertragung, etwa von ökonomischem Kapital, über die Generationen hinweg erschwert worden ist (Bourdieu u. a. 1981; Bourdieu 1983).

Eine Entwicklung, von der Bourdieu annimmt, dass sie zu einer Vielzahl von immer elaborierteren Reproduktionsstrategien auf gesellschaftlicher Ebene führte und die inzwischen fester Bestandteil des Bildungssystems sind. Unter

„all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien gefunden worden sind, gibt es zweifellos keine einzige, die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird als diejenige, die das Unterrichtssystem garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt“ (Bourdieu 1973, S. 93).

Folgt man der Logik Bourdieus, Kapital als Arbeit im weiteren Sinne zu definieren, so ist auch Bildung nichts anderes als Arbeit, die in eine gewisse Form gebracht wurde. Im Besonderen handelt es sich um Arbeit, die jede Person nur eigenständig leisten kann und über einen langen Zeitraum aufrechterhalten werden muss, um Früchte zu tragen. Eine gewisse positive Haltung gegenüber Bildung, welche etwa bei Rohlf (2011) als Bildungseinstellung gefasst wird, erscheint „als eine entscheidende Voraussetzung, die wiederum in bildungsnahen Milieus sehr viel leichter entsteht und die maßgebliche Wirksamkeit des kulturellen Kapitals in Aneignungsprozessen auch im späteren Lebenslauf verdeutlicht“ (Rohlf 2011, S. 90).

Objektive Aufstiegschancen durch Bildung nehmen Einfluss auf die subjektive Einstellung zu Bildung sowie auf den Wert, der der Bildung beigemessen wird. Gleichzeitig beeinflusst die Einstellung zu Bildung die Chancen in und durch Bildung Erfolg zu haben und einen Vorteil im Spiel zu erreichen (Bourdieu & Passeron 1973).

In dieser Arbeit soll es nicht um Bildungsungleichheit oder die Chancengerechtigkeit in und durch Bildung gehen (für eine Übersicht zur Differenzierung und zum Umgang mit den Begriffen siehe etwa Giesinger 2007), dennoch stellen die Theorien Bourdieus einen geeigneten Ausgangspunkt dar, um eine Perspektive auf Bildungsprozesse auf Schülerebene¹³ zu eröffnen. Zentral erscheinen hier neben dem Kapital des Elternhauses vor allem die direkten und indirekten Beziehungen zwischen den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern. Sie werden zentral durch die Sonderstellung, welche die Aspiration in den Arbeiten von Bourdieu einnimmt, aufgebaut.

Die Abbildung der Theorien und etwa des Habitus ist es, was die empirische Forschung vor große Herausforderungen stellt. Dies liegt weniger an fehlenden Versuchen diese abzubilden, sondern vielmehr an der Schwierigkeit, zwei Systemlogiken zu verbinden: die der Forschung(-smethoden) und die der Praxis an sich. So wird in der empirischen Sozialforschung eher auf leicht objektivierbare Herkunftsmerkmale wie Status, Bildung etc. über standardisierte Maße zurückgegriffen, um zumindest indirekt auf den Habitus rekurrieren zu können. Gleichsam werden Bildungsstrategien – als praktische Strategien eines Habitus (Brake & Büchner 2006) – unterstellt, die definitorisch schon Bewusstsein und Planhaftigkeit voraussetzen (ebd.) und sich etwa in Rational-Choice geprägten Arbeiten wiederfinden (siehe ausführlicher die Ausführungen im nächsten Teil dieses Kapitels).

Eine Engführung unter der Prämisse methodischer Logiken, die Bourdieu allerdings kritisch sieht:

„Die Praxis hat eine Logik, die nicht die der Logik ist, und folglich läuft man bei jeder Anwendung der logischen Logik auf die praktischen Logiken Gefahr, die Logik, die man beschreiben möchte, mit Hilfe des Instruments, das man zur Beschreibung verwendet, zu zerstören“ (Bourdieu & Beister 1998, S. 146 f.).

Bourdieu wirft dem Intellektualismus und den Intellektuellen vor „den Standpunkt des Schauspielers mit dem des Zuschauers zu verwechseln“ (Bourdieu 1999b, S. 151).

„Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Levi-Strauss, so der Vorwurf Bourdieus, ein zur Erklärung einer bestimmten Praxis konstruiertes Modell von Regelmäßigkeiten unter der Hand in die Akteure hineinverlegt und so tut, als sei dieses Modell bestimmendes Moment und reale Ursache von deren Praxis“ (Schwingel 1995, S. 53; vgl. Bourdieu 1999b, S. 57 ff.).

Eine Möglichkeit, mit dieser Kritik umzugehen, ist es, spezielle Aspekte im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern zu betrachten: die der Bildungsaspirationen.

3.5 Bildungsaspiration

Das Konstrukt der Bildungsaspiration findet in der Literatur unter unterschiedlichen Begriffen Verwendung. Etwa als ‚Bildungsabsicht‘ (Becker 2000), ‚Bildungsmotivation‘ (Esser 1999; Herwartz-Emden 2003), ‚motivation or drive to achieve‘ (Kao & Tienda 1998), ‚academic orientation‘ (Kao & Thompson 2003), ‚attitudes towards education‘ (Mickelson 1990) oder auch ‚ambition‘ (Keller & Zavalloni 1964). „All diesen Begriffen ist gemein, dass sie einen Wunsch

¹³ Bei der Verwendung des Begriffes sind immer sowohl die Ebene der Schülerinnen wie auch der Schüler gemeint.

hinsichtlich der zukünftigen Bildung darstellen“ (Gresch 2012, S. 75). In der Mehrzahl der Arbeiten zum Konstrukt werden elterliche Aspiration untersucht und Bildungsprozesse auf Basis eines normativen Subjektbegriffs hin betrachtet (Fuchs-Heinritz & König 2011).

Aufbauend auf den Arbeiten von Bourdieu entwickelte Boudon (1974) ein Verständnis von Bildungsaspiration als „Ergebnis einer herkunftsbedingten Evaluation der verschiedenen Schulformen“ (Gresch 2012, S. 75). Privilegiere Elternhäuser weisen so in der Regel eine höhere Bildungsaspiration auf als dies schlechter gestellte tun (Ditton u. a. 2005; Paulus & Blossfeld 2007).

Den Arbeiten aus diesem Feld liegen Rational-Choice-Modelle von Bildungsentscheidungen zugrunde (für eine Übersicht siehe etwa Becker 2011). Sie folgen der Annahme, dass Personen die Kosten und den Nutzen von Bildungsentscheidungen für ihre Kinder einschätzen können. Gepaart mit der Rückmeldung über die schulische Performanz – etwa in Form von Noten oder der Übergangsempfehlung – wird angenommen, dass Eltern ein fundiertes und rationales Idealbild über den Bildungstrack ihrer Kinder entwickeln (vergleiche für eine differenzierte Darstellung Becker 2010). Die Verwechslung der Perspektive des Schauspielers mit der des Zuschauers sieht Bourdieu in den rationalistischen Handlungstheorien durchaus kritisch. Jene sind es nämlich „die, überspitzt gesagt, den einzelnen Akteur als einen kalkulierenden Buchhalter konzeptualisieren, der vor Ausführung einer Handlung die für ihn jeweils günstigste Kosten-Nutzen-Relation berechnet – und dann auch tatsächlich nach dieser handelt“ (Schwingel 1995, S. 53, vgl. hierzu Bourdieu 1999b).

Gleichzeitig gibt es Beobachtungen, „dass oft minimale Veränderungen in der Art der Informationsvermittlung und geringfügige Variationen des Entscheidungskontextes zu oft dramatischen Veränderungen im Entscheidungsverhalten führen“ (Stocké 2002, S. 10). Ein Effekt, der als Framing bezeichnet wird und deutlich macht, wie wenig Entscheidungen rein rational getroffen werden.

Eine weitere Engführung der Aspirationsforschung findet sich in der Fokussierung der Eltern, in denen die Kinder selten bis nie eine Rolle spielen. Dies wird vor allem durch die Annahme begründet, dass von Kindern – etwa am Ende der Grundschulzeit – ein geringes Maß an rationalem, planerischem Umgang mit Bildungsentscheidungen vorausgesetzt wird (siehe hierzu etwa Helsper u. a. 2009). Gerade unter dem Framing-Effekt ist allerdings fraglich, wie weit auch im Erwachsenenalter rationale, objektive Entscheidungen getroffen werden.

Neben diesem Fokus auf die Elternperspektive zeigen Forschungsbefunde aus der Aspirationsforschung gewisse Problemstellen im Umgang mit dem Konstrukt auf. So weisen Eltern mit Migrationshintergrund aus einigen Migrantengruppen eine hohe Bildungsaspiration auf, welche sich nur nach und nach an die tatsächliche Chance, der Erreichung eines hohen Abschlusses, angleicht (Goldenberg u. a. 2001; Ojeda & Flores 2008; Kleine, Paulus & Blossfeld 2009; Gresch 2012).

Ebenso zeigen sich diese Konzepte zur Bildungsaspiration kaum dazu geeignet, motivationale Aspekte von Schülerinnen und Schülern als medierende Variablen zwischen Elternhaus und Bildungskarriere zu berücksichtigen, da diese – in seltenen Fällen – lediglich als statische Variablen auf Elternebene Berücksichtigung finden (Becker 2010).

Besinnt man sich allerdings auf die eigentlichen Aussagen der Arbeiten von Bourdieu zurück, so lassen sich aus diesem kulturtheoretischen Modell andere Grundannahmen über mögliche

Zusammenhänge entwickeln, die sich durch eine höhere Dynamik auszeichnen (siehe dazu den nächsten Teil in diesem Kapitel).

„Die Ablösung seines Denkens vom Strukturalismus hin zu einer Auffassung von der sozialen Praxis als Spiel und als Abfolge von Spielzügen beurteilt Bourdieu rückblickend als Hinwendung zu einem grundsätzlich dynamischen Modell“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 128; vgl. Bourdieu 1994).

Ein Modell, das in Abgrenzung zu Rational-Choice Modellen und dem Strukturfunktionalismus zu sehen ist. Dies erscheint besonders wichtig, da einige Arbeiten die Überlegungen Bourdieus aufgreifen, auf ihren Gegenstand übertragen und ihrer Denklogik anpassen. So steht etwa die eigene Kalkulation der Lebensführung bei Bourdieu als Wegbereiter Rational-Choice geprägter Ansätze, wohingegen Bourdieus Überlegungen zum strukturierten Handeln im Strukturfunktionalismus wiederzufinden sind (Fuchs-Heinritz & König 2011).

In der Kombination subjektivistischer und objektivistischer Betrachtungen sozialer Wirklichkeit¹⁴ werden Menschen „als Ensembles aus objektivierter und inkorporierter Gesellschaft bzw. Geschichte“ aufgefasst (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 134). Aufbauend auf dem Habitus-Konzept und der sozialen Lage bilden sich sowohl auf Ebene der Eltern als auch auf Ebene der Schülerinnen und Schüler Bewertungen über Bildungsinvestitionen, die typische – nach Bourdieu vor allem schichtspezifische – Reproduktionsstrategien der Lage darstellen. Beide (Habitus und soziale Lage) stellen eine Basis dar, durch welche die Erkenntnis Berücksichtigung finden kann, „dass eine an Bildung und Leistung orientierte Statuserwerbsphilosophie der Eltern den Schulerfolg fördert“ (Stamm 2005, S. 279). Auch Bourdieu selber beschäftigt sich ausführlich mit Reproduktionsstrategien:

„Nichts wäre ... gefährlicher als der Versuch, die explizit auf Erhaltung oder Vermehrung des Vermögens – und, a fortiori, auf seine Erhaltung in Gänze über Generationen hinweg – gerichteten Strategien zu untersuchen, ohne dabei Strategien zu berücksichtigen, die sich niemals offen als solche darstellen, wie jene, die die generativen Praxen, die ‚Wahl‘ des Ehegatten oder die ‚Wahl‘ einer Schule regeln“ (Bourdieu u. a. 1981, S. 197).

Das Konzept der sozialen Praxis, als das Medium in dem soziales Handeln passiert, wird ebenso wie der Habitus als unbewusst bis teilbewusst interpretiert (Bourdieu 1976).

Hier zeigen sich deutliche Überschneidungen zu den Konzepten des Interesses der POI-Theorie (siehe Kapitel 2) sowie der SDT (siehe Kapitel 4). So wird etwa in den Arbeiten von Krapp (2002a) die Entwicklung von Handlungs- und Entwicklungszielen durch innere Abwägungs- und Bewertungsprozesse bestimmt, die nur teilweise rational und bewusst ablaufen (siehe ausführlicher zum dualen Modell der Interessensgenese Krapp 2004; 2005). Handlungs- und Entwicklungsziele resultieren sowohl aus diesen inneren Prozessen sowie können extern verortet sein und übernommen werden. In letzterer Form kann die Bildungsaspiration der Eltern als ein zunächst externes Entwicklungsziel betrachtet werden, das auf die Bewertung schulischer Gegenstände und die Konzipierung schülereigener Aspirationen wirkt und gleichzeitig für die Persönlichkeit und ihr Selbstkonzept von hoher Relevanz ist. Am Beispiel von Entscheidungen an

¹⁴ Siehe ausführlicher zur Auseinandersetzung mit Objektivismus und Subjektivismus bei Bourdieu: Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 173 ff.

Übergangsstellen im Bildungssystem machen Bourdieu und Passeron (1971) deutlich, wie verwoben elterliche und kindliche Bildungsambitionen im Kontext der sozialen Lage sind. Bildungsentscheidungen entstehen als „Gesamtheit der objektiven Relationen zwischen sozialer Klasse und Bildungssystem (die vor der Entscheidung bestanden und sie überdauern werden), da für das Individuum eine Bildungszukunft nur in dem Maße wahrscheinlich oder unwahrscheinlich ist, wie sie der objektiven und kollektiven Zukunft seiner Klasse entspricht. Die Verteilung der objektiven Aufstiegschancen, oder genauer der Aufstiegschancen durch Bildung auf die verschiedenen Klassen, bedingt deshalb die Einstellung zur Bildung und zum Aufstieg durch Bildung, wobei diese Einstellung wieder entscheidend die Chancen beeinflusst, eine Schule zu besuchen, ihre Normen zu übernehmen, Erfolg zu haben und damit sozial aufzusteigen“ (Bourdieu & Passeron 1971, S. 178).

Die Annahme eines nicht uni-direktiven Zusammenhangs zwischen Kindern und Eltern lässt sich auch am Fehlen „einer durchgehend engen Beziehung zwischen Bildungsaspiration der Eltern und Berufsambition ihrer Töchter und Söhne“ empirisch beobachten (Stamm 2005, S. 292). Vielmehr scheint es sich um ein reziprokes Verhältnis beider zwischen den Generationen zu handeln.

In Kombination aus dem jeweiligen elterlichen Kapital und dem spezifischen Bildungshabitus werden auf individueller Ebene ein anderer Umgang und ein anderer Stellenwert von Bildung vorgelebt und vermittelt (Holodynski & Oerter 2002). Elterliche und kindliche Bildungsaspirationen beeinflussen sich wechselseitig und bedingen einen Transfer der sozialen Lage über Generationen hinweg.

3.6 Bildungsstrategien und Bildungsaspirationen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern

Habitus, Kapital, soziale Lage, soziale Praxis, und Reproduktionsstrategien über Bildung zeigen sich als überaus komplexe theoretische Konstrukte, die miteinander in Beziehung stehen. Wird darüber hinaus noch ein Wechselspiel zwischen den Generationen angenommen, so werden die theoretisch fundierten Modelle noch komplexer. Betrachtet man lediglich Reproduktionsstrategien über eine Generation hinweg, so lässt sich das in Abbildung 1 gezeigte Modell zeichnen, das im Folgenden erörtert wird.

Es kann angenommen werden, dass sowohl der Habitus der Kinder als auch der Eltern durch vorhandene Kapitalien beeinflusst werden (Bourdieu 1999a; Fuchs-Heinritz & König 2011). Beide Habitus stehen im Wechselspiel zwischen den Generationen (Holodynski & Oerter 2002), der durch die Praxis der sozialen Lage der Familie gerahmt wird (Bourdieu u. a. 1981). Eltern leben einen gewissen Habitus vor und die Kinder nehmen diesen wahr, werden von diesem geprägt und übernehmen ihn (Brake & Büchner 2006). Der Austausch über den Habitus ist hierbei nicht als bewusst zu betrachten und die Übernahme durch die Kinder nicht als deterministisch zu verstehen (Fuchs-Heinritz & König 2011). Auf das Feld der Bildung bezogen wirkt sich etwa internalisiertes kulturelles Kapital von Eltern und Kindern nicht nur direkt auf den Bildungshabitus – Sammelsurium an Fähigkeiten und Wissen (Fuchs-Heinritz & König 2011)¹⁵ – der Kinder aus, sondern auch auf den Austausch. So ermöglicht ein elaborierter

¹⁵ Ein Begriff, der sich auch bei anderen Autoren wiederfindet, etwa in der Form eines Schulhabitus bei Stecher (1998) oder bei Städtler (2003), in Form einer „habitualisierten Reaktionsweise“ (ebd., S. 222).

Sprachgebrauch den Austausch beider über komplexe Gegenstände wie etwa Bildungsaspirationen (Fuchs-Heinritz & König 2011). Gleichzeitig nutzen Kinder bzw. haben Eltern das Bildungssystem genutzt. Beide erfahren Chancen und Restriktionen – bilden also Wissen und Kenntnisse über das Feld aus – die ihnen dieses System bietet und interpretieren diese. Eine Interpretationsleistung, die wiederum auf Bildungshabitus und Aspirationen zurückwirkt (Bourdieu & Passeron 1971; Fuchs-Heinritz & König 2011). Auf diesem Wege beeinflussen sich die Aufstiegschancen sowie Restriktionen der Kinder und Eltern (indirekt) wechselseitig (Bourdieu & Passeron 1971).

Und um an dieser Stelle nicht zu kurz zu greifen, lohnt sich der Blick in die neueren Arbeiten Bourdieus und Studien, die sich kritisch mit auf seinen Theorien aufbauenden Modellen auseinandersetzen. Bourdieu stellt sich gegen eine deterministische Auslegung seiner Arbeiten und ein Pressen seiner theoretischen Überlegungen in Forschungslogiken (Bourdieu & Beister 1998; Brake & Büchner 2006). Gleichzeitig weisen auch aus eben jener Forschungslogik erwachsene Studien darauf hin, dass eine Engführung auf Menschen als rein rationale Entscheider ihre Grenzen hat (etwa Framing Effekte: Stocké 2002 oder zum Missverhältnis von Aspiration und Leistungsbereitschaft von Migrant*innen: Gresch 2012).

Hier bietet die Erweiterung der soziologischen Perspektive um einen sozialpsychologischen Blickwinkel die Chance, die Limitationen beider Forschungsrichtungen zu reduzieren. So weisen Selbst als unbewusstes System des Individuums und das Selbstkonzept als teilbewusster Ausschnitt des Selbst eine ähnliche Logik auf wie es Habitus und Aspiration tun.

Durch eine kombinierte Perspektive auf Bildungsprozesse kann eine Hauptkritik an rationalen und ökonomisch geprägten Erklärungsmodellen, die auf Bourdieu aufbauen, Berücksichtigung erfahren: Denn

„auch wenn viele Handlungssequenzen so aussehen, als seien sie zielbewusst in die Zukunft gerichtet sowie rational auf ihre eigenen Folgen berechnet, so handelt es sich doch – unter der Bedingung, dass der Habitus den derzeit bestehenden Situationen angemessen ist – nicht um zukunftsorientiertes strategisches Handeln, sondern um die Vergegenwärtigung von in der Vergangenheit erworbenen Möglichkeiten und Gewohnheiten des Habitus, also eher um eine Wirkung der Vergangenheit. So kommen Handlungsabfolgen zustande, die wie strategisch bewirkt aussehen, denen jedoch keine strategische Absicht zugrunde liegt“ (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 174; vgl. Bourdieu 1989 sowie 1999b).

Vielmehr erscheint es möglich, dass elterlicher Bildungshabitus, elterliche Kapitalausstattung und die Bildungsaspiration der Eltern im Wechselspiel stehen. Gleichsam steht dieses elterliche Wechselgefüge auf Schülerebene in Beziehung mit der Herausbildung eines Bildungshabitus, der Aneignung eigener Kapitalien sowie den schülereigenen Bildungsaspirationen. Insbesondere die Aspirationen der Eltern sowie der Kinder erscheinen hier als mögliche Gelenkstellen für die Bildung einer spezifischen Interessenlage. Letztere zeigt sich allerdings als eine Schwachstelle in den theoretischen Modellen Bourdieus, da durch seine Arbeiten weder die emotionale Ebene (Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 130) noch die Bildung einer spezifischen Interessenlage als Mediator zwischen sozialer Lage und Performanz der SuS adäquat erklärt werden kann (siehe Kapitel 4 zur Selbstbestimmungstheorie sowie das Kapitel 6 zum theoretischen Anspruch und der empirischen Umsetzung am Beispiel des Interesses). Eine Lücke, die durch die Self-Determination-Theorie geschlossen werden kann.

In dieser Arbeit wird eine Beschränkung auf die teilbewussten Aspekte des Habitus in Form der Bildungsaspiration vorgenommen. Auf diese Weise ist es möglich, die theoretischen Arbeiten Bourdieus, die sich für familiäre Transfereffekte in und durch Bildung als hochgradig relevant zeigen, anzuwenden, ohne diese durch Über- bzw. Uminterpretation zu überfrachten. Durch die Erweiterung dieser soziologischen Perspektive auf Bildung durch die Konstrukte des Selbst sowie des Selbstkonzeptes der Sozialpsychologie wird es möglich, die innerpsychischen Prozesse zu modellieren, ohne die Logik der sozialen Praxis auflösen zu müssen.

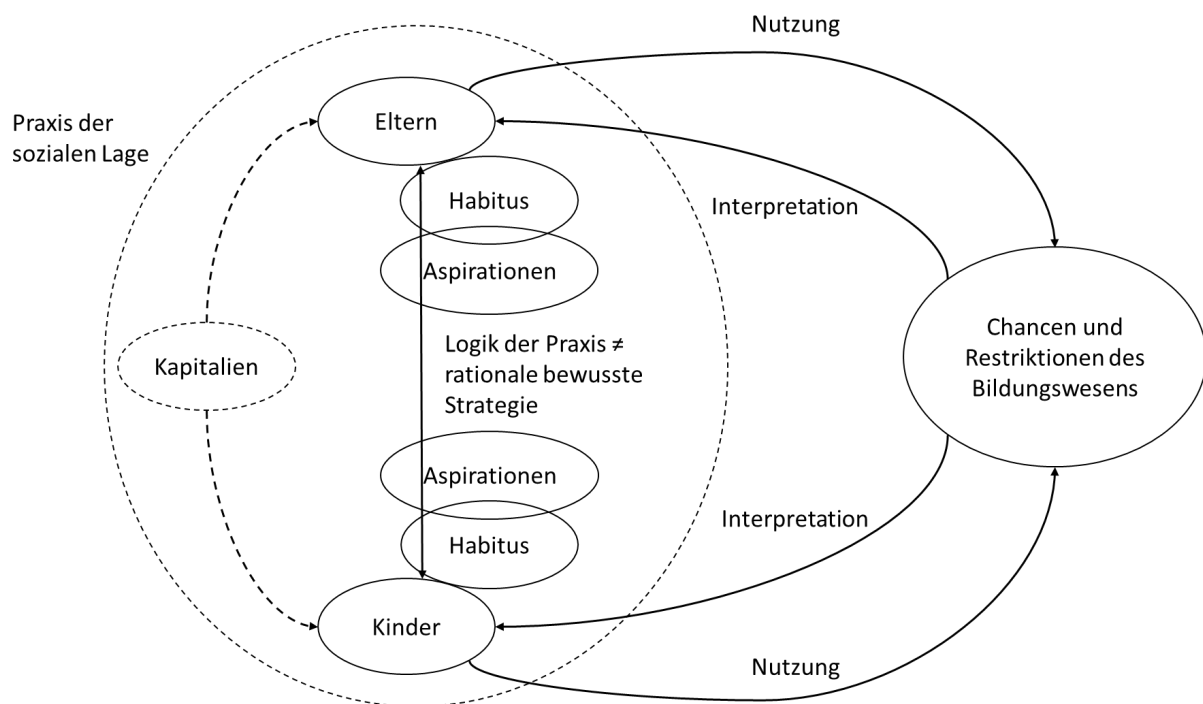


Abb. 1: Wechselgefüge von Nutzung und Interpretation des Bildungswesens durch Eltern und Kinder
Quelle: Eigene Darstellung.

3.7 Resümee des Kapitels und Ausblick

Das theoretisch-dynamische Modell, welches Bourdieu durch Habitus, Feld und Kapital bildet, wurde entwickelt, um gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge erklären zu können. Auf Grund seiner Verbindung objektivistischer und subjektivistischer Perspektiven zeigt es sich als gut dazu geeignet, komplexe Beziehungen zwischen Strukturen, Systemen und Personen zu beschreiben. Die theoretische Rahmung bietet die Möglichkeit, auch spezifische Teile des ‚Spiels‘ und einzelne Felder in den Blick zu nehmen. Ein Feld, mit dem sich Bourdieu intensiv auseinandergesetzt hat und auf das seine Arbeiten einen bis heute wirksamen Einfluss haben, ist das der Bildung. Diese wird bei Bourdieu als eine der verdeckten Reproduktionsinstanzen für Gesellschaften und Stellung identifiziert und erklärbar gemacht.

Kritisch muss eine Engführung der Auslegung von Bourdieus Arbeiten betrachtet werden, die Forschungslogiken auf Realität aufoktroiert, die weder bei Bourdieu in dieser Form angelegt sind noch der sozialen Praxis entsprechen. Eine dergestaltete Engführung ist aus unterschiedlichsten Gesichtspunkten kritisch zu sehen, auch da sie Gefahr läuft, die Logiken der Praxis durch die Form der Beschreibung zu zerstören. Insbesondere für Deutschland war und ist ein starker Vererbungseffekt der sozialen Lage auf dem Weg von Bildung zu beobachten, jedoch

zeigt sich eine Engführung auf die Elternebene und/oder rationale Entscheidungen in Bildung als nicht zielführend, um die dahinter liegenden Prozesse beschreiben und erklären zu können. Die theoretischen Arbeiten Bourdieus lassen die Betrachtung der Schülerebene nicht nur möglich, sondern hochgradig sinnvoll erscheinen.

Das gezeichnete Modell in diesem Kapitel zeigt, wie Prozesse zwischen Kindern und Eltern in der jeweiligen Wahrnehmung sowie Interpretation des Bildungswesens theoretisch ablaufen können. Die Betrachtung von Eltern und Kinderebene, die im Wechselspiel zueinander stehen, stellt eine logische Weiterführung der Ausführungen und Theorien Bourdieus dar.

Dieses Modell stellt einen Rahmen dar, in dem sich der Bildungshabitus von Eltern und Kindern im Wechsel formt. In seiner Anwendung für Forschung zeigt sich dieses Modell jedoch als ein eher theoretisches, da die Prozesse größtenteils unterbewusst ablaufen. Um einen sinnvollen Übertrag für die empirische Forschung zu ermöglichen, ist es notwendig, auf zumindest teilbewusste Bereiche zu fokussieren, um operationalisier- und messbare Indikatoren zu erhalten. Hier zeigen sich die Erkenntnisse und Überlegungen zum Selbst und Selbstkonzept der Sozialpsychologie als wichtig für den Umgang mit individuellen, innerpsychischen Prozessen (siehe dazu ausführlicher die Ausführungen im folgenden Kapitel).

Das Konstrukt, das aus der Soziologie erwächst und sich zur Beschreibung teilbewusster Prozesse eignet, ist das der Bildungsaspiration. Aspiration im Übergang der Generationen gewinnt dadurch an Relevanz, dass auf individueller Ebene in einigen Elternhäusern ein anderer Umgang und ein anderer Stellenwert von Bildung vorgelebt und vermittelt wird als in anderen. In dieser Arbeit stellt die Aspiration von Eltern, aber auch von Schülerinnen und Schülern, den Ausgangspunkt dar, um der Frage nachzugehen, wie die soziale Herkunft einen Einfluss auf schulische Prozesse nimmt. Denn wie im Teil zu kulturellem Kapital ausgeführt, handelt es sich bei Bildung um ein Gut, das nur durch das Individuum selbst erarbeitet werden kann, dessen Aneignung aber stark durch das Elternhaus beeinflusst wird.

Die Verbindung soziologischer Perspektiven auf Bildung mit denen aus der Sozialpsychologie bietet für beide Forschungsrichtungen Vorteile, indem Bereiche erklärbar werden, für die in der eigenen Forschungsrichtung ein blinder Fleck existiert.

Durch die Hinzunahme der Aspiration von Eltern und Kindern erscheint es möglich, einen Einblick in motivationale, von Interessen geleitete Prozesse an Schule zu gewinnen, der in dieser Form in jeder einzelnen Disziplin nicht möglich wäre.

4 Selbstbestimmungstheorie

Self-Determination Theory begins with the presumption that human beings are inherently proactive and endowed with a natural tendency to learn and develop as they engage not only their outer environments, but also their inner world of drives, needs, and experiences (Ryan & Deci 2009, S. 171).

4.1 Einleitung und Übersicht über die Selbstbestimmungstheorie

Bei der Selbstbestimmungstheorie bzw. der Self-Determination Theory (abgekürzt SDT) handelt es sich um eine Theorie, die in erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten häufig zur Erklärung motivationaler Phänomene herangezogen wird. Die Theorie fußt vor allem auf den Überlegungen und Arbeiten von Richard M. Ryan und Edward L. Deci. Diese beschäftigten sich in den 1970er Jahren in den USA mit der Untersuchung intrinsischer und extrinsischer Motivation. Ihre Arbeiten und das sich daraus entwickelnde Theoriegeflecht führten zu einem veränderten Blick auf die Zusammenhänge von Motivation, Interesse und Lernen (vgl. etwa Deci & Ryan 1985; 1991; 1993; Ryan & Deci 2002) und grenzt sich deutlich von den zeitlich vorher dominierenden kognitiven Ansätzen zur Erklärung menschlichen Verhaltens ab. „Yet, after three decades of the dominance of cognitive approaches, motivational and emotional processes have roared back into the limelight. Both researchers and practitioners have come to appreciate the limits of exclusively cognitive approaches for understanding the initiation and regulation of human behaviour“ (Ryan 2007, S. 1).

Die Arbeiten von Deci und Ryan haben die Entwicklung weiterer Theorien angestoßen, die als Minitheorien die Selbstbestimmungstheorie erweitern.¹⁶ Das so entstandene Theoriegeflecht entwickelt sich kontinuierlich weiter und findet Anwendung zur Erklärung verschiedenster Bereiche menschlichen Handelns (Ryan & Deci 2002).

Für diese Arbeit relevant ist vor allem die Basic Psychological Needs Theory, die im folgenden Teil dargelegt wird und Triebfedern des dynamischen, aktiven Selbst in der SDT darstellt. Das Verständnis von Selbst und Selbstkonzept in der SDT sowie der Interessenforschung wird im folgenden Teil erörtert. Ein aus dieser Grundlage entwickeltes Selbst dient als Voraussetzung, um die Theorien zu Interesse und Habitus in Relation betrachten zu können. An den Konzepten des Selbst, des Habitus sowie des Selbstkonzeptes und der Aspiration werden die geteilten Kerngedanken der Theorien im vierten Teil dieses Kapitels erörtert. Dort wird eine Einteilung in unbewusste und teilbewusste Ebenen einer Person dargestellt, an denen die Konzepte der Theorien ansetzen. Im letzten Teil dieses Kapitels erfolgt die Zusammenfassung der Ausführungen.

4.2 Basic Psychological Needs Theory/Psychologische Grundbedürfnisse

Anders als bei anderen Motivationstheorien (Heider 1958; Seligmann 1975; Bandura 1986) wird bei der SDT nicht von einem dem Menschen innewohnenden Maß an psychischer Energie ausgegangen, welches für die Verwirklichung seiner Ziele ausreichend ist. Vielmehr speist sich diese aus psychologischen Grundbedürfnissen oder „basic psychological needs“ (Deci & Ryan

¹⁶ Für eine Übersicht siehe Ryan & Deci 2002.

2002, S. 7), die dem Individuum angeboren sind. Nach der SDT können drei Grundbedürfnisse unterschieden werden:

1. Kompetenz bzw. Wirksamkeit (competence);
2. Soziale Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness);
3. Autonomie bzw. Selbstbestimmung (autonomy) (vgl. Deci & Ryan 1991; 1993; Ryan & Deci 2002).

Menschen haben das Bedürfnis, ihre Selbstwirksamkeit (1.) zu erfahren, indem sie sich als kompetent erleben. „Competence refers to feeling effective in one’s ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one’s capacities“ (Deci & Ryan 2002, S. 7). Auf Grund dieses Bedürfnisses suchen sich Menschen Herausforderungen, die möglichst optimal ihren Kapazitäten entsprechen. Gleichzeitig arbeiten Individuen so aktiv an der Aufrechterhaltung und der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kapazitäten (vgl. Ryan & Deci 2002, S. 7).

Soziale Eingebundenheit (2.) bezieht sich auf das Gefühl, mit anderen verbunden zu sein, sich um andere zu kümmern, andere zu haben, die sich um einen kümmern und sich anderen Personen sowie Gruppen zugehörig zu fühlen. „Relatedness reflects the homonomous aspect of integrative tendency of life, the tendency to connect with and be integral to and accepted by others“ (ebd., S. 7).

Das Erleben von Autonomie (3.) findet sich im Bedürfnis begründet, der Ursprung des eigenen Verhaltens zu sein und so selbstbestimmt handeln zu können. „Autonomy concerns acting from interest and integrated values“ (ebd., S. 8).

Aus dem kontinuierlichen Streben nach der Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse erwächst das organismische des Menschen und seiner von ihm geschaffenen Gesellschaften.¹⁷ Der Ursprung von Verhaltensweisen geht auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zurück, auch wenn Verhalten nicht direkt zur Befriedigung dieser Bedürfnisse beitragen muss (vgl. Deci & Ryan 2000, S. 230); ebenso wenig muss die Begründung und Durchführung einer Handlung bewusst ablaufen (vgl. Ryan & Deci 2002, S. 7).

„In humans, the concept of psychological needs further suggests that, whether or not people are explicitly conscious of need as goal objectives, the healthy human psyche ongoingly strives for these nutriments and, when possible, gravitates towards situations that provide them“ (ebd. Ryan & Deci 2002, S. 7).

Triebfeder aller menschlichen Aktionen und Interaktionen gründen so auf die Dynamik zwischen den Bedürfnissen des Selbst und seiner physischen wie auch sozialen Umwelt, etwa in Form kultureller Anforderungen, Werte und der Regulation der eigenen sozialen Gruppe (vgl. Deci & Ryan 2000, S. 252 f.).

Die psychologischen Grundbedürfnisse sind ein verbindendes Element zwischen verschiedenen Theorien, die sich innerhalb der Metatheorie der SDT entwickelt haben (vgl. Ryan & Deci 2002). Innerhalb dieser Arbeit stellen diese eine theoretische Grundannahme über innerpsychische Prozesse dar, nach der das Streben zur Erfüllung der Grundbedürfnisse hinter allen menschlichen Handlungen angenommen wird.

¹⁷ Siehe hierzu ausführlicher Deci & Ryan 2000 sowie den nächsten Teil in diesem Kapitel.

4.3 Selbst und Selbstkonzept in der SDT und der Interessenforschung

Die theoretischen Überlegungen von Deci und Ryan werden als organismisch wie auch dialektisch beschrieben. Sie werden häufig als organismisch charakterisiert, da das Individuum als „active growth orientated Organism“ (Ryan & Deci 2002, S. 8) gesehen wird, welches sich Herausforderungen sucht und diese bewältigt, um sein Potential zu verwirklichen (vgl. ebd.). Eingebettet findet sich dieses Streben in seiner sozialen Umwelt (vgl. ebd.), welches den anderen Pol bildet und so zu einer Dialektik führt. „Our theory of self-determination is concerned with this dialectical struggle between the active self and the various forces, both within and without, that the person encounters in the process of development“ (Deci & Ryan 1991, S. 239). Umwelt kann gleichermaßen eine Limitation für das Streben und die Verwirklichung des Individuums sein, als auch Potentiale überhaupt erst ausschöpfbar machen. In dieser Form nehmen insbesondere Elternhäuser und Schule eine Sonderstellung für die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbst junger Menschen ein.

Die auf dem Selbst basierende Persönlichkeit verfügt hier nicht über ein einziges Selbst, sondern vielmehr über eine „collection of selves or self-schemas“ (Ryan & Deci 2002, S. 4), die je nach Situation und sozialem Kontext unterschiedlich ins Gewicht fallen.¹⁸

Das Selbst ist Ausgangspunkt, Ansatzpunkt und Endpunkt, der die Dialektik der SDT ausmacht und ihm einen prozesshaften Charakter gibt. Es unterliegt in seiner Struktur einem ständigen Wandel, welcher durch den fortwährenden Austausch zwischen dem Individuum und seiner sozialen und physischen Umwelt entsteht. Das Selbst entsteht aus der dialektischen Beziehung zwischen seinem Inneren, in Form von Bedürfnissen, Einstellungen, Wissen und Können sowie seinem äußeren Rahmen durch Umwelt und soziale Beziehungen (vgl. etwa Connell 1990; Krapp 1992; 2004; Deci & Ryan 1993; Deci & Ryan 2000; Ferdinand 2014). Subjektives Erleben nimmt sowohl in einem aktualgenetischen als auch ontogenetischen Sinne Einfluss auf Persönlichkeit und Verhalten (Krapp 2002b). Der umgekehrte Fall trifft ebenso zu, indem die Persönlichkeit einen Einfluss auf die Wahrnehmung nimmt.

Eine praktisch deckungsgleiche Definition des Selbst zu der aus den Arbeiten von Deci und Ryan (etwa 2002) findet sich in der Interessenforschung. So werden unter Selbst dort jene „kognitive[n], motivationale[n] und emotionale[n] Aspekte verstanden, welche subjektiv als untrennbar zur Person gehörig wahrgenommen werden“ (Ferdinand 2014, S. 14). Selbst stellt den „inneren Kern“ (Krapp 2002a, S. 409) einer Person in Form einer selbstwahrgenommenen Identität dar. Ryan und Connell (1989) beschreiben es als „phenomenal center of personal experience and agency that is not isomorphic with the person or with physical being“ (ebd., S. 749). Selbst und Person sind bei dieser Konzeption nicht identisch; ersteres konstituiert sich ausschließlich durch ihr subjektives (Selbst-)Erleben (Ferdinand 2014).

Einem so gestalteten Verständnis von Selbst liegt ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde, durch das der Beobachtung Rechnung getragen werden kann, dass unterschiedliche Personen nicht von ein und derselben Situation einheitlich beeinflusst werden.

Generell differenziert sich die Struktur des Selbst in alte aber auch in neue Bereiche. Das Selbst entwickelt sich, trotz andauernden Umbaus und kontinuierlicher Erweiterung, zu einem konsistenten System. So wirkt sich die Bewertung etwa einer Lernhandlung auf das Selbst aus und

¹⁸ Eine Betrachtung, die von verschiedenen Theoretikern geteilt wird, etwa Markus & Nurius (1986); Higgins (1987); Bandura (1989); Mischel & Shoda (1995).

gleichzeitig wird die Bewertung durch das Selbst beeinflusst. Dies geschieht durch „inneres Streben nach Organisation und holistischer Selbstregulation“ (Ferdinand 2014, S. 15) bzw. dem Streben nach ‚guter Form‘ (Deci & Ryan 1993; Ryan & Deci 2002; Krapp 2002a). Die psychischen Abläufe, welche über den gesamten Verlauf des Lebens eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt bedingen, werden als angeboren angenommen (Krapp 1992; 2002a) und etwa von Ferdinand (2014) als ‚angeborene Neugier‘ (ebd., S. 15) bezeichnet. Im Laufe der Entwicklung des Individuums kommen zu dieser angeborenen Neugier kognitive und geplante Verhaltensweisen hinzu, „die der Entwicklung des Selbst und der Integration vormals externaler kognitiver, motivationaler und emotionaler Aspekte dienen“ (ebd., S. 15 f.).

Damit gelangt das Selbst in die bewusste Wahrnehmung der Person und die kognitive Repräsentation der innerpsychischen Einflussfaktoren ist dem Handelnden (zumindest teilweise) zugänglich. Das Individuum kann sein Handeln kognitiv steuern, um unmittelbare Handlungsziele, aber auch Entwicklungsziele – wie beispielsweise Schulabschlüsse – zu erreichen (Krapp 1992; 2002a). Hierbei handelt es sich um Annahmen, die sich auch in neueren Handlungstheorien wiederfinden (für eine Übersicht siehe etwa Rheinberg 2008) – welche sich an früheren Erwartungs-mal-Wert-Modellen anlehnen – und die eine Grundannahme vieler humanwissenschaftlicher Arbeiten bilden.

Daher erscheint eine Abgrenzung eines auf den Arbeiten von Deci und Ryan fußenden Verständnisses von Selbst zu denen in handlungstheoretischen Modellen notwendig. In letztgenannter Sichtweise werden „elterliche Erwartungsorientierungen und die Leistungen der Kinder sowohl zur Ursache als auch zur Folge der Leistungsfähigkeit“ (Stamm 2005, S. 279 f.). Ausschlaggebend ist, „dass sich Erfolgserwartungen der Eltern bei der Ausbildung des Anspruchsniveaus modellhaft auf ihr Kind übertragen und sich bei ihm als hohe Erfolgserwartung bei niedriger Misserfolgsängstlichkeit artikulieren“ (Stamm 2005, S. 279 f.; vgl. Holodynski & Oerter 2002, S. 551 ff.). Deci und Ryan (etwa 1993) erklären die Bildung eines differierten Selbst durch „das Zustandekommen intrinsischer und die erleichterte Integration extrinsischer Motivation über die elterliche Förderung von Grundbedürfnissen wie Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Einbindung“ (Stamm 2005, S. 280). Hier zeigt sich der Vorteil eines als dynamisch angenommenen Konzeptes von Selbst, welches als Kern in der Person nicht nur Ausgangs- und Endpunkt zwischen Erwartungsorientierungen und Leistungen darstellt, sondern auch den individuellen und nach sozialer Lage spezifischen Umgang mit Erwartungen und Leistung im Individuum erklären kann.

Für Lernen in Schule zeigt sich das Setzen von Handlungs- und Entwicklungszielen durch das Selbstkonzept als relevant. Teilweise werden diese Ziele direkt durch das Selbst bestimmt, aber sie werden im Unterricht etwa durch Lehrkräfte – welche sich wiederum am Lehrplan orientieren – vielfach vorgegeben. So kann auch die elterliche Aspiration sowohl direkt als auch indirekt zur Bildung von Zielen beitragen. Dies geschieht im Sinne eines Vorlebens von Zielen und der Schaffung eines Rahmens, in dem sich junge Menschen entwickeln. Hierbei handelt es sich um Mechanismen, die etwa durch den Habitus und die soziale Lage des Elternhauses theoretisch erklärbar sind. Krapp (2002a) führt auf, dass adaptierte externe Ziele einen anderen Stellenwert im Selbst bilden und volitionales Handeln zwar ebenfalls bestimmen, allerdings nicht als innerer Teil des Kerns der Persönlichkeit empfunden werden. Gleichzeitig kann allerdings angenommen werden, dass im Sinne mehrerer ‚selves‘ (etwa Ryan & Deci 2002) externe Ziele in anderen Bereichen einer Person – wie etwa die Aspiration der Schülerinnen und Schüler –

verankert werden, welche wiederum im Wechselspiel mit dem inneren Selbst des Individuums stehen. Unterstützt wird diese Annahme durch die von Deci und Ryan angelegte Internalisierungs- und Integrationsfunktion formaler externaler Auslöser von Handlungen sowie dem Streben der Person nach guter Form seiner ‚selves‘ (etwa Deci & Ryan 1993).

4.4 Person, Selbst & Habitus sowie Selbstkonzept & Aspiration als Konstrukte zwischen Unbewusstem und Teilbewusstsein

Das in der SDT sowie der Interessenforschung angelegte Selbst bietet die Chance, mit der Kritik an der Interpretation von Habitus-Konzepten sowie an der Aspirationsforschung konstruktiv umzugehen. Auf diese Weise kann einer – vom Objektivismus geprägten – deterministischen Lesart der Ansätze Bourdieus und der darauf aufbauenden Arbeiten begegnet werden. Dies wird möglich durch das „active Self“ (Deci & Ryan 1993), das nicht ausschließlich reagiert, sondern in seinem gegebenem Rahmen aktiv steuert. Gleichsam begegnet dieses Verständnis von Selbst einem subjektivistischem Verständnis – etwa dem aus den rationalen Handlungstheorien (wie der Rational-Choice-Theorie) erwachsenen – welches den Akteur zu einem kalkulierenden Buchhalter macht (vgl. Schwingel 1995).

„Thus the self is not simply an outcome of social evaluations and pressures but instead is the very process through which a person contacts the social environment and works toward integration with respect to it“ (Deci & Ryan 1991, 238).

So kann das Selbst „zugleich als Prozeß und Ergebnis der Entwicklung interpretiert und untersucht werden“ (Deci & Ryan 1993, S. 223).

Es existiert eine Vielzahl an Konzepten und Konstrukten, von denen angenommen wird, dass sie eine der Person innewohnende und ihr unbewusste Steuerungs- und Regulationsinstanz darstellt. Für diese Arbeit konnten Selbst und Selbstkonzept aus der Interessenforschung und der SDT identifiziert werden und aus der Soziologie die Konzepte des Habitus und der Aspiration. Um diese Konstrukte in Relation zueinander betrachten zu können, erscheint es sinnvoll, nicht nur anhand der Begrifflichkeiten der jeweiligen Disziplinen – welche auch nicht immer einheitlich und trennscharf verwendet werden – eine Unterscheidung vorzunehmen, sondern den jeweiligen Kern, an und in denen die Konzepte ansetzen, zu identifizieren.

In dieser Arbeit sollen zunächst zwei Ebenen zur Unterscheidung von theoretisch aufgebauten Steuerungs- und Regulationsmechanismen herangezogen werden: Eine unbewusste Ebene und eine teilbewusste Ebene.

In den folgenden Ausführungen wird das Selbst als dynamische Entität begriffen, welche eine Gelenk- und Abwägungsinstanz von Schülerinnen und Schülern bildet, durch die ihre subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Handlungen geformt werden. Sie existiert als unbewusster Kern einer Person (Krapp 2002a, S. 409) und umfasst eine Vielzahl von „selves“ (Ryan & Deci 2002, S. 4). Auch wenn ein so geartetes Selbst unterbewusst bleibt, so strukturiert es doch Handlungen vor, ohne dabei einen deterministischen Charakter anzunehmen. In seiner Anlage zeigt das Selbst starke Überschneidungen zum Habituskonzept bei Bourdieu.

Davon abzugrenzen ist der teilbewusste Teil des Selbst, der in dieser Arbeit als Selbstkonzept definiert wird. Es lässt sich als die „Gesamtheit des Wissens, der Theorien oder Annahmen, die das Individuum über die eigene Person hat“ definieren (Hannover & Pöhlmann 2012, S. 182) und weist wiederum starke Überschneidungen zum self concept auf (ebd.). Ein Selbstkonzept

existiert parallel zum Selbst und beide überschneiden und bedingen sich. Im Gegensatz zum Selbst kann angenommen werden, dass eine Person über ein relativ klares Bild ihres eigenen Selbstkonzeptes verfügt. Auch für den Kontext von Schule lassen sich mehrere Selbstkonzepte annehmen. So zeigen etwa Möller, Pohlmann, Köller & Marsh (2009), dass das mathematische und sprachliche Selbstkonzept als unabhängige Facetten des schulischen Selbstkonzeptes betrachtet werden sollten. Die Annahme, dass es unterschiedliche Ebenen des Bewusstseins innerhalb einer Person gibt – die sich nicht nur theoretisch modellieren lassen –, sondern dass diese Unterscheidung auch für Forschung relevant ist, zeigt sich etwa in der Erforschung von ‚Framing-Effekten‘, die für die Person unterbewusst angewendet werden, sich aber auf bewusste Entscheidungsprozesse auswirken (vgl. Stocké 2002; Levesque u. a. 2008).

Über die Entwicklung, Abgrenzung und Konsolidierung des Selbstkonzeptes gibt es unterschiedliche, konkurrierende Ansichten, die an dieser Stelle nicht behandelt werden sollen.¹⁹ Vielmehr sind die Implikationen der in den Theorien angelegten Trennung relevant, welche es erlauben, den theoretischen Rahmen zu relativieren.

Führt man diese Trennung in unbewusste und teilbewusste Teile einer Person fort, so können etwa auch die aus einer soziologischen Perspektive erwachsenen Konzepte des Habitus und der Aspiration anders betrachtet werden.

Habitus wird in den Arbeiten Bourdieus als das „in den Körper eingegangene Soziale“ beschrieben (Fuchs-Heinritz & König S. 119). Dieser existiert wie auch das Selbst unbewusst, stellt aber dennoch einen der zentralsten Mechanismen der Person im Umgang mit sich und der Umwelt dar (etwa Entwurf einer Theorie 1976, S. 207). Habitus und Selbst werden als eine theoretisch modellierte Instanz in einer Person konzipiert, welche für diese zentral ist und ihr gleichzeitig verborgen bleibt. Beide Konzepte widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich. Sie teilen sich denselben Raum in der Person, existieren parallel und können im Sinne von „collection of selves or self-schemas“ (Ryan & Deci 2002, S. 4) in Beziehung zueinander stehen. Die Unterschiede beider Konzepte erwachsen vor allem aus den unterschiedlichen Perspektiven der Soziologie und Psychologie auf die zu beschreibende Realität. Eine der Formen des Habitus, mit der sich Bourdieu ausführlich beschäftigt und die für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist, ist der Bildungshabitus, der wiederum eng mit den Annahmen einer Person über Bildung verknüpft ist.

Bildungsaspiration findet in der Soziologie, aber auch der Bildungsforschung häufig Anwendung. Wie im entsprechenden Theoriekapitel dieser Arbeit dargestellt (Kapitel 3 zu Habitus und Aspiration), wurde hier vor allem ein Fokus auf Eltern und eine generationale Statusvererbung durch Bildung gelegt. Bleibt man nah bei den Überlegungen von Bourdieu zur Aspiration, dann kann das ‚Bewusstsein‘ über Bildungsprozesse und Entscheidungen in ein anderes Licht gerückt werden (Bourdieu 1998). Aspiration lässt sich als teilbewusster Bereich des Bildungshabitus betrachten. Selbstkonzept und Aspiration können im Sinne von sich ergänzenden selves ebenfalls in Beziehung zueinander stehen. Eine Annahme, die sich in der Beobachtung des Zusammenhangs zwischen Interesse und Persönlichkeit über die Formung von Handlungs- und Entwicklungszielen bestätigt findet (Todt 1990; Fend 1994; Deci 1998; Hannover 1998; Krapp 2010).

¹⁹ Für eine Übersicht siehe etwa Eccles & Wigfield 2002; Hannover, Pöhlmann & Springer 2004.

In ähnlicher Weise, wie sich Selbst und Selbstkonzept die gleichen Bereiche einer Person teilen, sich wechselseitig bedingen und ineinanderwirken, so findet sich dieses Verhältnis auch in Habitus und Aspiration wieder.

Eine schematische Darstellung der Ausführungen findet sich in Abbildung 2.

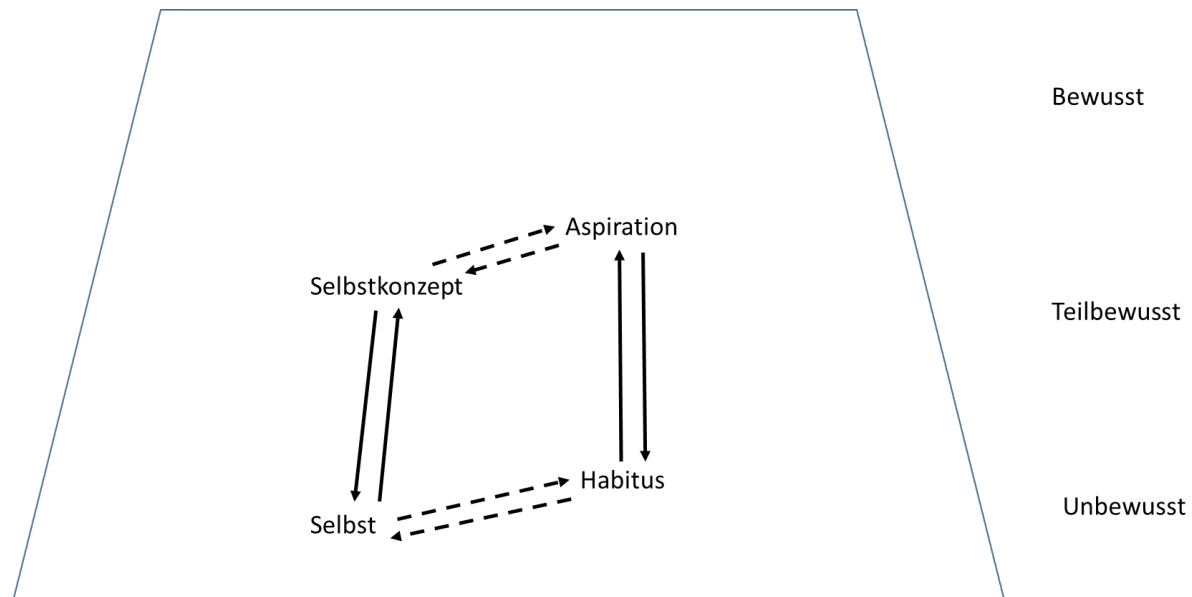


Abb. 2: Theoretische Konstrukte und ihre Verortung nach den Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten

Quelle: Eigene Darstellung. Anmerkung: Die Abstufungen entlang der Ebenen des bewussten, teilbewussten sowie unbewussten von Personen sind lediglich schematisch zu verstehen. Die Konstrukte sind entsprechend ihrer Anlage in den Theorien ebenso schematisch dargestellt.

Wo und inwieweit Teilbewusstes und Unbewusstes voneinander abzugrenzen sind, in welchem Verhältnis dazu bewusste Teile der Person stehen, kann und soll in dieser Arbeit nicht geklärt werden.²⁰ Vielmehr soll hier ein Beitrag dazu geleistet werden, die üblichen Formen der theoretischen Modellierung von Gegenständen in der Sozialforschung kritisch zu betrachten, um theoretische Ansprüche mit ihrer empirischen Umsetzung ins Verhältnis rücken zu können. In dieser Weise sind die Ebenen sowie die Verortung der Konstrukte nach diesen nicht als klare Trennlinien zu lesen, sondern als dynamische und ineinander übergehende Abstufungen zu interpretieren.

4.5 Zusammenfassung

Die Arbeiten von Deci und Ryan finden in den Sozialwissenschaften häufig Anwendung und werden insbesondere zur Erklärung motivationaler Prozesse genutzt.

Der Aufbau als Metatheorie, die um verschiedene Subtheorien erweitert wurde und wird, begründet die Dynamik und Adaptionsfähigkeit der Selbstbestimmungstheorie. Eine der Kernthe-

²⁰ Siehe hierzu etwa Mead 1968, Abels 2010 oder in den Neurowissenschaften Seth, Dienes, Cleeremans, Overgaard & Pessoa 2008. Da sowohl in den Theorien von Deci und Ryan als auch denen von Bourdieu keine systematische Unterscheidung für die Konstrukte von Habitus und Selbst bzw. Aspiration und Selbstkonzept zu bewussten innerpsychischen Prozessen des Menschen vorgenommen werden, soll hier ein Fokus auf die Ebenen gelegt werden, welche die theoretische Basis der Konstrukte bilden.

orien ist die Basic Psychological Needs Theory, welche über die Grundbedürfnisse der Kompetenz, der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie Triebfedern für individuelle psychische Prozesse identifiziert. Das Streben nach der Befriedigung dieser psychologischen Grundbedürfnisse ist es, was Menschen antreibt und so Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen nimmt, indem es auf unbewusste, teilbewusste und bewusste Abläufe in Personen einwirkt.

Und eben jene Trennung in verschiedene Ebenen des Bewusstseins über die innerpsychischen Prozesse des Individuums ist es, die für theoretische Überlegungen essentiell sind, denn wie aufgezeigt werden konnte, operieren viele theoretische Konstrukte bereits in ihrer Anlage mehr im Unbewussten als im Teilbewussten der Person. Das Selbst einer Person als innerer Kern bleibt dem Individuum in sich verborgen. Nur teilweise gelangen Aspekte in den teilbewussten Bereich der Person. An dieser Stelle zeigt sich die Trennung in der SDT in verschiedene ‚selves‘ als Chance, die verschiedenen Konstrukte, die sich mit dem innersten einer Person beschäftigen, zumindest in ihrer theoretischen Anlage abzugrenzen.

So sind etwa Selbst und Habitus der Person unbewusste Konzepte, die gleichzeitig als Kern für Handlungsverursachung, die Konsistenz der Persönlichkeit und die individuelle Dynamik eines Individuums identifiziert werden. Sie existieren parallel und werden von anderen Konstrukten (selves) innerhalb und außerhalb beeinflusst und bestimmen gleichzeitig die spezifische Wahrnehmung und Interpretation äußerer Einflüsse. Diese, der Person innewohnenden, unbewussten Steuerungs- und Regulationsmechanismen (Habitus sowie Selbst) stellen das Zentrum der theoretischen Überlegungen der Arbeiten von Bourdieu oder auch Deci und Ryan dar.

Insbesondere wenn es um die Erklärung und Identifikation von Zusammenhängen geht, werden auf diese unbewussten Konzepte andere Konstrukte aufgebaut. Etwa Selbstkonzept oder auch Aspiration stellen Ausschnitte einer Person dar, die mit Selbst und Habitus (in diesem Fall spezifischer dem Bildungshabitus) in Beziehung stehen.

Selbstkonzept und Aspiration werden als teilbewusstes Bild über die Ansprüche und das subjektive Selbsterleben einer Person angelegt. Theoretisch fungieren sie als Ausdruck eines gewissen Bildungshabitus oder eines Ausschnittes des Selbst. Diese teilbewussten Aspekte einer Person stellen allerdings weniger das Zentrum theoretischer Überlegungen dar, bieten gleichzeitig aber andere Anschlussmöglichkeiten für empirische Forschung, als dies rein unbewusste Prozesse der Personen tun.

Die hier vorgenommene Trennung zwischen teilbewussten und bewussten Konzepten – welche die Grundlagen der in dieser Arbeit verwendeten Theorien zum Interesse, des Habitus sowie der Selbstbestimmungstheorie darstellen – finden sich im folgenden Kapiteln wiederaufgegriffen und um die Perspektive theoretischer Ansprüche und ihrer empirischen Realisierung erweitert.

5 Forschungsstand und Erhebungsinstrumente der Interessenforschung

Theorien« sind Forschungsprogramme, die nicht zur »theoretischen Diskussion« anregen sollen, sondern zur praktischen Umsetzung, über die sie dann widerlegt oder verallgemeinert werden können (Bourdieu 1991; S. 278).

5.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Interessenforschung dargestellt. Kern ist es, eine Übersicht über die üblichen Erhebungsverfahren in der quantitativen Interessenforschung zu gewinnen. Im ersten Teil dieses Kapitels wird die systematische Literaturrecherche nach Studien aufgezeigt. Anschließend werden die Arbeiten für die Fächer Deutsch und Mathematik erörtert und miteinander verglichen. In gleicher Weise werden die Arbeiten zu Naturwissenschaften und zum Sachunterricht zunächst zusammenfassend dargestellt und dann miteinander verglichen. Im letzten Teil dieses Kapitels werden die Erkenntnisse zur Erfassung von Interesse fächerübergreifend gegenübergestellt und diskutiert.

5.2 Systematische Literaturrecherche

Wie im ersten Kapitel erörtert, ist die Interessenforschung schulischer Gegenstände ein breites Feld (vgl. Krapp 2010). Um in dieser Vielzahl an Feldern und den darin zu verordnenden Studien eine Übersicht zu gewinnen, wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Diese erfolgte innerhalb der für den deutschsprachigen Raum größten und gängigsten Datenbank der Bildungsforschung FIS Bildung. Hierin wurde nach dem Schlagwort ‚Interesse‘ und dem Freitext ‚empirische Untersuchung‘ recherchiert. Weiterhin wurde die Recherche auf die Jahre 2013 bis 2017 (inklusive) eingegrenzt und auf die Sprache Deutsch begrenzt, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Erhebungen sowie der darin verwendeten Instrumente zu gewähren. Die Recherche wurde am 05.03.2018 durchgeführt, die Studien im Anschluss daran gesichtet und eine Auswahl anhand folgender Kriterien getroffen:

- In den Arbeiten kommen quantitative, standardisierte Fragebogenerhebungen zur Anwendung.
- Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe besuchen die Primar- oder Sekundarstufe I bzw. eine Schule auf einem vergleichbaren Level des jeweiligen Bildungssystems (Level I & II ISCED: International Standard Classification of Education).

Auf diese Weise konnten elf Arbeiten identifiziert werden, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden sollen. Zunächst werden dabei im Fließtext Rahmen, Untersuchungsziel und die Ergebnisse der jeweiligen Arbeit kurz aufgeführt. Anschließend werden die verwendeten Skalen, die sich mit Interesse sowie deckungsgleichen oder ähnlichen Konstrukten beschäftigen, erörtert und die jeweils durchgeführten Tests auf Konsistenz der Skalen dargestellt. Die Auflistung aller, in den dargestellten Arbeiten verwendeten Skalen und ihrer Maßzahlen findet sich am Ende des jeweiligen Teiles in Übersichtstabellen zusammengefasst und miteinander verglichen. Wo notwendig, wurden zusätzlich zur Ursprungsquelle weiterführende Literatur oder Methodenberichte für die Instrumentarien bzw. Studien recherchiert, um die fehlenden Informationen für einen systematischen Vergleich zu ergänzen.

5.3 Aktuelle Studien in Deutsch und Mathematik

In diesem Teil werden die Ergebnisse und Skalen für die Fächerdomänen Deutsch und Mathematik berichtet, da für den dargestellten Zeitraum nur eine Studie identifiziert werden konnte, die sich ausschließlich mit Lesen beschäftigt und weil in zwei anderen Untersuchungen Fächerinteresse für Deutsch und Mathematik gleichermaßen Gegenstand waren.

5.3.1 Deutsch

Die Arbeit von Stalder (2013) beschäftigt sich mit der empirischen Erfassung von Leselust in Risikogruppen. Als Risikogruppen werden dort Schülerinnen und Schüler definiert, die aus bildungsfernen oder statusniedrigen Elternhäusern stammen, die einen Migrationshintergrund aufweisen sowie Schülerinnen und Schüler, die für Lesen negative Motivation oder ungünstige lesebezogene Geschlechterrollenstereotype aufweisen (Stalder 2013). Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der differenzierten Erfassung situationalen Interesses zum Gegenstand des Lesens. Die von Stalder verwendete Datengrundlage stammt aus dem vom schweizerischen Nationalfond finanzierten Projekt: ‚Literale Resilienz. Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt‘. Es konnten zwei Messzeitpunkte (MZP) realisiert werden, die längsschnittliche Analysen der 1181 Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Stalder kann in ihren Arbeiten durch die differenzierte Erfassung empirisch fundierte Fördermöglichkeiten für untersuchte Teilgruppen aufzeigen. Für diese Gruppen konnte sie ein spezifisches Geflecht an Wechselbeziehungen identifizieren, das Anreize zum Lesen, zur Kommunikation über Lesen sowie Misserfolg beim Lesen mit Lesemotivation in Verbindung bringt. Zusätzlich finden die Rollenstereotype der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht und Lesen Beachtung, welche sich für Status, Migrationshintergrund und Geschlecht unterscheiden. Die verwendeten Instrumentarien zeigen sich in dieser Arbeit als sehr ausdifferenziert. So wird nicht von einem Interesse an einem Schulfach ausgegangen, sondern der spezifische Interessensgegenstand Lesen theoretisch und empirisch unterschieden. Für das Interessenverständnis in dieser Arbeit erscheinen die verwendeten Skalen zu *Lesefreude*, *Wichtigkeit Lesen*, *Involviertheit/evasives Lesen*, *Sachinteresse* sowie zum *Tätigkeitsanreiz: kognitive Herausforderung*²¹ besonders relevant (siehe Tabelle 1, Zeile A). Die angegebenen Maßzahlen zur internen Konsistenz (Cronbachs α) variieren – wie zu erwarten – zwischen den Messzeitpunkten und Skalen. Die niedrigsten Werte weist die Skala *Wichtigkeit Lesen* auf (.671) und die höchsten Werte die Skala *Lesefreude* (.905). In der Arbeit wurde kein Test der Skalen durch explorative oder konfirmatorische Faktorenanalysen dargestellt. Allerdings wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (confirmatory factor analysis: CFA) durchgeführt, um Kreuzeffekte zwischen verschiedenen Skalen zu Selbstkonzept, Anschlusskommunikation sowie Rückmeldung für Lesen identifizieren zu können. Alle im Weiteren aufgeführten Maßzahlen und Gütekriterien werden bei der Erörterung von Tabelle 1 dargestellt.

5.3.2 Deutsch und Mathematik

Tarnutzer (2016) untersucht in seiner Arbeit die Motivation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Schulleistungsschwäche (SLS) im integrativen Unterricht des sechsten Primarschuljahres in der deutschsprachigen Schweiz. Als Datengrundlage dienten 14 längsschnittliche Da-

²¹ Die Skalen, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind, werden im Text *kursiv* formatiert. Dies dient der besseren Unterscheidbarkeit zu anderen Skalen, die in den Studien verwendet wurden. In den Übersichtstabellen werden nur die für diese Arbeit relevanten Skalen und Items berichtet.

tensätze mit 712 Schülerinnen und Schülern. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in der Betrachtung des Flow-Erlebens und aktueller Anstrengung zwischen beiden Gruppen. Tarnutzer (2016) stellt fest, dass bei vorliegender SLS im Durchschnitt leicht höhere Werte für Flow und Anstrengung berichtet werden als bei der Vergleichsgruppe. „Sowohl Deutsch- als auch Mathematik-Interesse zeigen im Gesamtmodell sehr schwache Effekte“ (Tarnutzer 2016, S. 207). Erhoben wurde das Interesse an beiden Fächern je über eine Variable, weshalb hier kein Test der Skalen erfolgte, da es sich um Einzelitems handelt (Tabelle 1, Zeile B).

In der Arbeit von Schwinger u. a. (2015) werden einige Ergebnisse des Projektes BiLieF (Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements) zur Adaption bestehender Skalen für die Verwendung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (SPF-L) dargestellt. „Vorgestellt werden die Erfahrungen aus Pilotierungen und die psychometrischen Eigenschaften von eigens adaptierten Skalen zur Erfassung verschiedener motivationaler (z. B. Fähigkeitsselbstkonzept, Zielorientierungen) und affektiver Merkmale (z. B. schulisches Wohlbefinden) bei Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit SPF-L“ (ebd., S. 273). Die Stichprobe besteht aus 421 Schülerinnen und Schülern aus Nordrhein-Westfalen mit SPF-L aus verschiedenen Schul- und Organisationsformen (Förder- N: 183 und Grundschule N: 181 sowie Integrationsklasse bzw. gemeinsamen Unterricht N: 57). Die Erfassung der Konstrukte orientierte sich hier entlang *Lesen*, *Schreiben* und *Mathematik*. Die verwendeten Skalen zu den Interessensgegenständen wurden den üblichen Verfahren unterzogen und weisen akzeptable bis gute interne Konsistenzen auf (Methodenbericht BiLieF: Wild u. a. 2017). Alle 13 in der Studie theoretisch begründeten Konstrukte wurden in einer CFA zusammen geprüft, was gute Fit-Werte – trotz hoher Skaleninterkorrelationen – ergab.

„Die Skaleninterkorrelationen fielen wie erwartet aus und sind als Hinweise auf divergente und konvergente Validitäten zu werten. Insgesamt zeigt sich, dass Untersuchungen an lernbeeinträchtigten Kindern den Einsatz spezieller, an die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand angepasster Instrumente erfordern. Zentral sind dabei die Reduzierung der sprachlichen Komplexität der Items und die Testung im Einzelsetting. Die jeweils domainspezifisch erfassten Fähigkeitsselbstkonzepte einerseits und Interessen andererseits ließen sich nicht faktorenanalytisch trennen“ (Schwinger u. a. S. 274; siehe Tabelle 1, Zeile C).

Ein Befund, der die Komplexität und die Nähe zu anderen Konstrukten von Interesse deutlich macht.

5.3.3 Mathematik

Sproesser u. a. (2014) beschäftigen sich mit dem Einfluss statistikbezogener Unterrichtseinheiten auf Selbstkonzept und Motivation bei Achtklässlern und Achtklässlerinnen. Die verwendete Datengrundlage stammt aus dem Projekt ‚datenbezogener Reduktion und statistischer Variabilität als Förderansatz zum Aufbau von Statistical Literacy‘ (ReVa-Stat), welches eine Stichprobe aus 450 Schülerinnen und Schülern (Interventionsgruppe) sowie 53 Schülerinnen und Schülern als Kontrollgruppe an Realschulen realisierte. In der Studie konnte ein Längsschnitt mit drei Messzeitpunkten umgesetzt werden. Die in Sproesser u. a. (2014) kurz dargestellten Skalen und Instrumente werden in der auf dem gleichen Datenmaterial und Ziel aufbauenden Promotionsschrift von Sproesser (2015) differenzierter dargestellt.

„[Das erste Ziel ist ...] die Erforschung von Zusammenhängen zwischen statistikbezogener Kompetenz und bestimmten Lerner- bzw. Kontextmerkmalen. Das zweite Ziel ist es, die Wirkung einer statistikspezifischen Intervention auf diese Kompetenz sowie auf Sichtweisen bezüglich Variabilität zu untersuchen. Die dritte Zielsetzung der Dissertation liegt in der Analyse von Effekten dieser Intervention auf bereichsspezifische motivationale Variablen. Mit diesen drei Zielsetzungen fokussiert die Dissertation auf einen Erkenntnisgewinn, der sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die fachdidaktische Theoriebildung von Bedeutung ist“ (Sproesser 2015, S. 9).

In der Studie werden die für diese Arbeit relevanten Interessensdomänen Mathematik – theoretisch unterteilt in *Sachinteresse* und *Fachinteresse*, analytisch zu einem Faktor zusammengefasst – sowie Statistik unterschieden. „Die Intervention führte zu signifikant höheren Skalenmittelwerten des statistikspezifischen Selbstkonzepts und Interesses in allen vier Interventionsgruppen“ (Sproesser 2015, S. 145). Relevant zeigt sich an dieser Stelle vor allem der Befund, dass sich die Skalen zu Selbstkonzept und Interesse bezogen auf Mathematik und Statistik „als empirisch trennbare Faktoren heraus[-stellten]“ (ebd.). So liegt die interne Konsistenz für Interesse in Mathematik mit .093 (Cronbachs α /Posttest) und für Statistik 0.87 (Cronbachs α /Posttest) hoch. Die dargestellte CFA mit vier Faktoren (Selbstkonzept Mathematik/Interesse Mathematik/Selbstkonzept Statistik/Interesse Statistik) weist ebenfalls gute Fit-Werte auf (siehe Tabelle 1, Zeile D). Darüber hinaus zeigen die von Sproesser durchgeführten Korrelationsanalysen auf, wie stark die Schülerinnen und Schüler den Begriff „Statistik mit dem Umgang mit Tabellen, Diagrammen und Kennwerten assoziierten“ (Sproesser 2015, S. 145), was als Hinweis auf eine hohe Gegenstandsspezifität von Interessen interpretiert werden kann.

Im Artikel von Dinkelmann und Buff (2017) werden potenzielle Geschlechtsunterschiede hinsichtlich subjektiver Kontrolle, subjektiver Valenz sowie Lernfreude und lernbezogenem Engagement im Fach Mathematik untersucht. Darüber hinaus liegt ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit in der Überprüfung von Pekruns Kontroll-Wert Ansatz zu Leistungsemotionen (KWALE, z. B. Pekrun 2006). Nach diesem kann angenommen werden, dass Lernfreude die positiven Effekte von subjektiver Kontrolle und subjektiver Valenz auf das lernbezogene Engagement in Mathematik vermittelt. Die Daten stammen aus dem Projekt TRANSITON, in dem elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I Gegenstand waren. Über die drei realisierten Messezeitpunkte konnte ein Quasi-Längsschnitt mit N: 431 (MZP 1), 399 (MZP 2) sowie 396 (MZP 3) realisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler besuchten die siebte und achte Klasse der Sekundarschule in der Schweiz. Die in der Arbeit von Dinkelmann und Buff berichteten Analysen für Jungen weisen – wie von den Autoren angenommen – „statistisch signifikant höhere latente Mittelwerte in mathematikbezogener subjektiver Kontrolle, subjektiver Valenz wie auch Lernfreude – entgegen der Annahme jedoch auch im lernbezogenen Engagement in Mathematik“ im Gegensatz zu Mädchen auf (ebd., S. 18). Die Ergebnisse zur Mediationshypothese aus dem KWALE (Pekrun 2006) sehen die Autoren bestätigt: „Der Lernfreude kam die zentrale Rolle der vermittelnden Variablen der indirekten Effekte von subjektiver Kontrolle und Valenz auf lernbezogenes Engagement zu“ (ebd., S. 22). Da in den drei Erhebungen allerdings unterschiedliche Instrumente zur Anwendung kamen (MZP 1: subjektive Kontrolle sowie Valenz/MZP 2: Lernfreude/MZP 3: Engagement), erscheint diese Interpretation kritisch. So weisen etwa Arbeiten

von Ferdinand (2014) oder Rudolph, Schoreit und Lipowsky (2016) darauf hin, dass die Richtung zwischen Interesse und Outcome einer Lernhandlung nur im Längsschnitt betrachtet werden kann. Für die hier vorliegende Arbeit zeigen sich die Skalen zur *subjektiven Valenz* und zur *Lernfreude* als besonders relevant. Beide weisen nach den üblichen Maßzahlen gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs α subjektive Valenz: .84/Lernfreude .88) und wurden zur Invarianztestung von Jungen und Mädchen verschiedenen CFA unterzogen (siehe Tabelle 1, Zeile E).

Aus einer kritischen Perspektive nähren sich Rudolph, Schoreit und Lipowsky (2016) dem Zusammenhang zwischen Interesse und Leistung im Fach Mathematik. Sie stellen sich die Frage, ob in externalen Lernsettings, wie sie von Schule vorgegeben werden, Leistung von Interesse beeinflusst wird oder ob Leistung – mediiert durch das Kompetenzerleben (etwa Ryan & Deci 2002) – einen Einfluss auf Interesse nimmt. Die verwendete Datengrundlage stammt aus dem PERLE Projekt (Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern). Der im Projekt realisierte Längsschnitt (2 MZP) weist eine Stichprobe von 625 auf und setzt sich aus Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse, die vorwiegend aus Sachsen stammen, zusammen. Rudolph, Schoreit und Lipowsky (2016) zeigen auf, dass Interesse nicht die Leistung der Schülerinnen und Schüler bedingt, vielmehr bedingt Leistung das Interesse. Dieser Befund zeigt sich unabhängig davon, ob schulische Leistung in Mathematik über Noten oder über einen Leistungstest operationalisiert wird. Das Mathematikinteresse wird in dieser Studie über eine Skala mit sieben Items erfasst. Cronbachs α liegt auf zufriedenstellendem bis gutem Niveau, ebenso fallen die Maßzahlen der durchgeführten CFA gut aus (Tabelle 1, Zeile F).

Klimova (2014) beschäftigt sich mit der Identifikation von positiven Lernimpulsen, um Interesse an Mathematik über die Schulzeit aufrechtzuerhalten. Da es sich bei diesem Artikel um einen Tagungsbandbeitrag handelt, der methodische Hintergründe der zugrundeliegenden Daten nicht weiter ausführt, wurde nach Quellen recherchiert, in denen Instrumente und Skalen ausführlicher dargestellt werden. In der Veröffentlichung von Murayama u. a. (2013) werden diese weiter ausgeführt. Ziel der Arbeit von Murayama und Kollegen war es zu untersuchen, wie Motivation – zusammengesetzt aus *wahrgenommener Kontrolle*, *intrinsischer und extrinsischer Motivation* – kognitive Lernstrategien und Intelligenz über die Zeit zusammenwirken und die Mathematikleistung beeinflussen. Auch bei diesem Projekt (PALMA Analysis of Learning and Achievement in Mathematics) kommt ein längsschnittliches Erhebungsdesign zur Anwendung, in dem fünf Messzeitpunkte realisiert wurden. Die Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt umfasste 2070 Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien im Bundesland Bayern. Durch Aufstockung der Stichprobe in den folgenden MZP konnte zum fünften Messzeitpunkt ein aggregierte N von 3530 Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Das Autorenteam stellen fest, dass die Ausgangsleistung stark mit der Intelligenz der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt, aber auch motivationale Variablen und Lernstrategien einen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Im Gegensatz dazu ließ sich kein Zusammenhang von Intelligenz und Leistung über den Zeitverlauf feststellen. Motivation und Lernstrategien hingegen zeigen sich im Zeitverlauf als gute Prädiktoren für die Entwicklung mathematischer Leistung. „These findings highlight the importance of motivation and learning strategies in facilitating adolescents’ development of mathematical competencies“ (Murayama u. a. 2013, S. 1475). Die Skalen zu *wahrgenommener Kontrolle*, *intrinsischer und extrinsischer Motivation* wurden in zwei Vorstudien (N: 784 und N: 1613; Pekrun u. a. 2007) geprüft. Tests

auf interne Konsistenz der Skalen wiesen akzeptable Werte auf. In der Arbeit von Murayama und Kollegen (2013) wird keine CFA für Struktur der Skalen berichtet, allerdings wird eine CFA zur Überprüfung der längsschnittlichen Daten mit guten Fit-Werten präsentiert (Tabelle 1, Zeile G).

5.3.4 Vergleich der Studien, Instrumente und Skalen zu den Domänen Deutsch und Mathematik

Nach der Darstellung der Inhalte und Ziele der Studien erfolgt ein Vergleich der verwendeten Instrumentarien und Skalen. Zunächst sollen an dieser Stelle die zur Überprüfung der Güte der Skalen verwendeten Verfahren sowie deren Anwendung erläutert werden.

Eines der gängigsten Verfahren zur Überprüfung von interner Konsistenz ist Cronbachs α . Dieses Maß kann Werte von minus unendlich bis 1 annehmen, wobei nur Werte von über 0 sinnvoll interpretierbar sind. Werte von über .9 werden als exzellent angenommen, ein α von größer gleich .8 gilt als gut und von .7 als akzeptabel (George & Mallery 2002; RRZN 2005). In der Arbeit von Klimova (2014) bzw. Murayama und Kollegen (2013) wird der Koeffizient Omega verwendet, der ähnlich wie Cronbachs α zu interpretieren ist, allerdings ein etwas rigideres Maß darstellt (Murayama u. a. 2013), weshalb die Werte meist unterhalb denen von Cronbachs α liegen (McDonald 1999).

Um nicht nur die interne Konsistenz einzelner Skalen zu vergleichen, sondern auch Skalen und Items zu verschiedenen Konstrukten in Relation betrachten zu können sowie zu prüfen, ob und inwieweit Skalen überschneidungsfrei gebildet wurden, werden vor allem konfirmatorische Faktorenanalysen bzw. Strukturgleichungsmodelle herangezogen (Brown 2006; 2015; Temme & Hildebrandt 2008).

Als akzeptabel bzw. gut gelten die dargestellten Verfahren, wenn folgende Fit-Werte erreicht werden: Neben dem χ^2 -Test wird der p-Wert berichtet, wobei letzterer unter .05 liegen sollte. Ein RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) und ein SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) kleiner oder gleich .08 gelten als akzeptabel, wohingegen ein Fit von unter .05 als gut angenommen wird. Zwei weitere Maße sind der CFI (Confirmatory Fit-Index) und der TLI (Tucker Lewis Index), die als akzeptabel gelten, wenn ihre Fits grösser oder gleich .9 sind und als gut gelten, wenn sie Werte von gleich oder über .95 annehmen (Browne & Cudeck 1993; Hu & Bentler 1999; Brown 2006; 2015).

Eine Übersicht der recherchierten Studien mit ihren Skalen findet sich in Tabelle 1. Auf Grund der unterschiedlichen Ziele und Untersuchungsgegenstände der Arbeiten, werden hier nur die Skalen zur Erhebung von Interesse dargestellt und verglichen.

Tab. 1: Übersicht Studien zu Interesse in Deutsch und Mathematik

Zeile	Unterrichtsfach	Quelle	Quelle der Skalen	Projekt/Kontext	Querschnitt/Längsschnitt	Stichprobe	Anzahl Items der Skala	Interne Konsistenz: Cronbachs α	CFA
A	Deutsch (Lesen)	Stalder (2013)	Lesefreude, Wichtigkeit des Lesens & kognitive Herausforderung des Lesens: Rheinberg und Wendland (2003b) Involviertheit/evasives Lesen: (Wigfield & Guthrie 1997; Bachmann u. a. 2004). Sachinteresse: Kassiss und Schneider (2004b)	Schweizerisches Nationalfonds Projekt: „Literale Resilienz. Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“	Längsschnitt: 2 MZP	N: 1181 SuS 8. & 9. Klasse aus den Schweizer Kantonen Aargau und Bern sowie den beiden Halbkantonen Basel Stadt und Basel Land	Lesefreude: 5 Wichtigkeit Lesen: 4 Involviertheit/evasives Lesen: 6 Sachinteresse: 4 Tätigkeitsanreiz kognitive Herausforderung: 4	Lesefreude (MZP 1/MZP 2): .905/.868 Wichtigkeit Lesen: .671/.749 Involviertheit/evasives Lesen: .870/.857 Sachinteresse: .782/.768 Tätigkeitsanreiz kognitive Herausforderung: .724/.806	Nicht berichtet
B	Deutsch und Mathematik	Tarnutzer (2016)	Nicht berichtet	Befinden und Qualität des Erlebens von Lernenden der Mittelstufe in integrativen Schulformen (ISF).	Längsschnitt: 14 MZP	N: 712 aus 40 Schulklassen mit integrativer Schulform SuS 6. Primarschuljahres in der deutschsprachigen Schweiz	Interesse Deutsch: 1 Interesse Mathematik: 1	-	-
C	Deutsch und Mathematik	Schwinger u. a. (2015)	Adaption für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (SPF-L) Wild und Remy (2002)	BiLieF: Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements	Längsschnitt: 3 MZP	N gesamt: 421 SuS 3.Klasse mit SPF-L Grundschule Bundesland Nordrhein-Westfalen	Lesen: 4 Schreiben: 4 Mathematik: 4	Interesse Mathematik: .88 Interesse Lesen: .90 Interesse Schreiben: .86	CFA für alle 13 korrelierten Faktoren der Studie: X^2 1116.5/p = .00, CFI = .966, TLI = .962, SRMR = .042, RMSEA = .023
D	Mathematik (Statistik)	Sproesser u. a. (2014)	Adaption für Statistik Pekrun u. a. (2002 bzw. 2003)	Entwicklung von Vorstellungen zu datenbezogener Reduktion und statistischer Variabilität als Förderansatz zum Aufbau von Statistical Literacy (ReVa-Stat)	Längsschnitt: 3 MZP	N: 450 (+ Kontrollgruppe: 53) SuS 8. Klasse Realschule Baden-Württemberg	Mathematik: Sachinteresse: 3 intrinsische Motivation: 3 Statistik: Sachinteresse: 3 Items	Interesse Mathematik zusammengesetzt aus Sachinteresse und intrinsische Motivation (6 Items): Pretest .92/Posttest .93 Interesse Statistik: 3 Pretest .85/Posttest .87	Modell D CFA mit 4 Faktoren: Selbstkonzept Mathematik/Interesse Mathematik/Selbstkonzept Statistik/Interesse Statistik X^2 2.33, CFI 0.97, RMSEA 0.05, Df 129, AIC 421.0
E	Mathematik	Dinkelmann u. a. (2017)	subjektive Valenz Buff u. a.: (2007) Lernfreude: Pekrun u. a. (2005)	TRANSITION: Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I	Längsschnitt: 3 MZP	N: 431/399/396 SuS 7. & 8. Klasse Sekundarschule, Schweiz.	subjektive Valenz: 20 Lernfreude -> Interesse: 2	subjektive Valenz MZP 1: .84 Lernfreude MZP 2: .88	CFA Basismodell der Invarianzanalysen: X^2 123.082/df 94/p < .024, CFI .987, CFI .865, RMSEA .038, SRMR .038
F	Mathematik	Rudolph u. a. (2016)	Hartinger und Hawelka (2005) und von Rakoczy u. a. (2005)	PERLE Projekt: Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern	Längsschnitt: 2 MZP	N: 625 SuS 4. Klasse Grundschule vorwiegend Bundesland Sachsen	Interesse: 7	MZP 1: .865 MZP 2: .914	CFA 3. Schuljahr: X^2 63.118/df 14/p < .01; CFI .941, TLI .912, RMSEA .079, SRMR .038 CFA 4. Schuljahr: X^2 86.751/df 14/p < .01, CFI .955, TLI .933, RMSEA .095, SRMR .034
G	Mathematik	Klimova (2014) ► Murayama u. a. (2013)	Skalen zur Motivation: wahrgenommene Kontrolle: Pekrun u. a. (2007) intrinsische Motivation: Pekrun (1993) extrinsische Motivation: Pekrun (1993)	Projekt PALMA Analysis of Learning and Achievement in Mathematics	Quasi Längsschnitt mit aggregierter Stichprobe über 5 MZP	MZP 1: N: 2070 Aggregierte und erweiterte Stichprobe über 5 MZP: N: 3530 SuS 5. bis 10. Klasse Haupt-, Realschule und Gymnasium Bundesland Bayern	wahrgenommene Kontrolle: 6 intrinsische Motivation: 3 extrinsische Motivation: 4	Pretest: Perceived Academic Control: .75* Intrinsic motivation: .87* Extrinsic motivation: .80* *Omega statt Cronbachs α	CFA Gesamtmodell X^2 (663) = 2,548.98/p < .01, CFI = .92, TLI = .92, RMSEA = .031, SRMR = .060

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. * = siehe die jeweiligen Kommentare im gleichen Feld. ► = Letzter Artikel ist der mit ausführlicheren Informationen. SuS = Schülerinnen und Schüler.

Alle hier aufgeführten Studien schöpfen ihre Datenbasis aus Deutschland oder der deutschsprachigen Schweiz und sind längsschnittlich oder quasilängsschnittlich aufgebaut. Vergleicht man zunächst die grundlegende Komplexität der Erfassung von Interessensgegenständen, so lässt sich festhalten, dass Interesse in Deutsch als Domäne nicht direkt erfasst wird, sondern vielmehr eine Differenzierung vorgenommen wird. Stalder (2013: Zeile A) untersucht als Interessensgegenstand Lesen und erfasst dieses über eine Vielzahl an Skalen, die unterschiedlichen Facetten und Beziehungen zu anderen innerpsychischen, für die Untersuchung relevanten, Konstrukte abbilden. Eine ähnliche Trennung zeigt sich bei Schwinger und Kollegen (2015: Zeile C), in deren Arbeit zwischen Lesen und Schreiben unterschieden wird. Auch wenn die dargestellten Studien nur einen kleinen Teil der Arbeiten zur Erfassung von Interesse in und an Deutsch darstellen, so findet sich auch hier die von Krapp (2010) berichtete unterschiedliche Herangehensweise an Interessensgegenstände, welche etwa in Deutsch auf situationales Interesse im Kontext von Textlernen ausgerichtet ist.

Ein anderes Bild zeigt sich für die Studien, welche sich mit der Erfassung der Fächerdomäne Mathematik beschäftigen. Hier wird Interesse in einigen Fällen über kurze Skalen von vier oder weniger Items erfasst (siehe die Zeilen B, C, D, E, G). Einzig die Skala, welche bei Rudolph und Kollegen (2016: Zeile F) aufgeführt ist, weist mit sieben Items eine leicht höhere Komplexität auf. Interesse bei Tarnutzer (2016: Zeile B) wird auf ein Item je Fach operationalisiert und zeigt sich somit als irrelevant für die weiteren Vergleiche der Skalengüte.

Für Mathematik zeigt sich nur in einem Fall eine Differenzierung in unterschiedliche Interessensgegenstände im Fach Mathematik auf. So unterscheiden Sprösser u. a. (2014: Zeile D) Sachinteresse in Mathematik und Sachinteresse in Statistik.

Unterscheidungen, die in Mathematik häufiger anzutreffen sind, sind die zu den angrenzenden Konstrukten der subjektiven Valenz (E), wahrgenommene Kontrolle (G) sowie eine Trennung in extrinsische und intrinsische Motivation (D & G).

Tests auf interne Konsistenz der Skalen liegen für die Studien im Feld der Mathematik auf akzeptablem bis exzellentem Niveau, wobei die meisten Werte auf gutem Niveau zu finden sind. In der Fächerdomäne Deutsch rangieren hier die Werte ähnlich, auch wenn sie insgesamt etwas niedriger ausfallen.

Die CFA und Strukturgleichungsmodelle nehmen jeweils gute bis sehr gute Fit-Werte an²². Besonders zu betonen sind hier die Arbeiten von Sproesser und Kollegen (2015: Zeile D) sowie Rudolph und Kollegen (2016: Zeile F), da in beiden die konfirmatorischen Faktorenanalysen einen Kern der Arbeit darstellen.

Insgesamt weisen die aufgeführten Analysen zur Konsistenz und Faktorenstruktur gute Werte auf.

Da in der vorliegenden Arbeit ein Fokus auf der differenzierten Erfassung von Interessensgegenständen liegt, wurde in Tabelle 2 eine Übersicht über die verwendeten Skalen mit Beispieli- tems der jeweiligen Studien erstellt. In der Mehrheit der Fälle (alle außer B & D) wird Interesse über Skalen aus mehreren Items erfasst, welche zu einem Index oder einem Faktor zusammengefasst werden. Die Items wurden in vielen Fällen als vierstufige (A, B, E & F) oder fünfstufige (D & G) Likert Skala konzipiert.

²² Da keine einheitlichen Analysen durchgeführt wurden, ist ein direkter Vergleich der Modelle nur begrenzt möglich.

Wie zu erwarten, findet sich auch die Vielschichtigkeit der operationalisierten Konstrukte für Deutsch – insbesondere für Lesen in der Arbeit von Stalder (2013: Zeile A) – auch in der Ausdifferenzierung der Items wieder. Für den Fächerbereich Mathematik werden in einigen Studien für intrinsische und extrinsische Motivation unterschiedliche Items operationalisiert. Auffällig ist, dass die Items vielfach sehr ähnlich formuliert sind, obwohl die jeweiligen Skalen auf unterschiedlichen Quellen aufbauen. Weiterhin werden Items zwischen Fächern und Teilbereichen durch die Ersetzung eines Begriffes – etwa Mathematik durch Statistik (D) oder Mathematik durch Lesen (C) – in identischer Weise erfasst. Die Items, welche am häufigsten in Skalen Verwendung finden, sind auf Lernfreude oder Spaß hin ausgerichtet (etwa C, E, F).

Tab. 2: Übersicht über Items und Skalen in Deutsch und Mathematik

Zeile	Fach	Quelle	Quelle der Skalen	Anzahl Items der Skala	Art der Skala	Beispielitems
A	Lesen (Deutsch)	Stalder (2013)	Lesefreude, Wichtigkeit des Lesens & kognitive Herausforderung des Lesens: Rheinberg & Wendland (2003b) Involviertheit/evasives Lesen: (Wigfield & Guthrie 1997; Bachmann u. a. 2004). Sachinteresse: Kassis & Schneider (2004b)	Lesefreude: 5 Wichtigkeit Lesen: 4 Involviertheit/evasives Lesen: 6 Sachinteresse: 4 Tätigkeitsanreiz kognitive Herausforderung: 4	vierstufige Likert Skala stimmt gar nicht stimmt eher nicht stimmt eher stimmt völlig	Lesefreude: „Das Lesen von Büchern macht mir großen Spaß.“ Wichtigkeit Lesen: „Ob ich gut oder schlecht lesen kann, ist mir persönlich egal.“ Involviertheit/evasives Lesen: „Beim Lesen kann ich ein Buch kaum aus der Hand legen.“ Sachinteresse: „Ich lese, weil ich so vieles übers Leben erfahren kann.“ Tätigkeitsanreiz kognitive Herausforderung: „Am Lesen mag ich, dass ich genau merke, wie viel ich dazulerne.“
B	Deutsch und Mathematik	Tarnutzer (2016)	-	Interesse Deutsch: 1 Interesse Mathematik: 1	fünfstufige Rating Skala gar nicht bis sehr	„Wie sehr interessieren dich die folgenden Schulfächer im Allgemeinen?“ Je ein Item in der Batterie für Deutsch und Mathematik
C	Deutsch und Mathematik	Schwinger u. a. (2015)	Wild und Remy (2002) Adaption für SuS sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen (SPF-L)	Lesen: 4 Schreiben: 4 Mathematik: 4	vierstufige Likert Skala stimmt nicht stimmt kaum stimmt ziemlich stimmt genau	„Ich finde Mathe toll.“ „Ich mache Mathe gerne.“ „Mir macht Mathe Spaß.“ „Ich finde Mathe gut.“ Für Lesen und Schreiben sind die Items identisch aufgebaut
D	Statistik (Mathematik)	Sproesser u. a. (2014)	Pekrun und Kollegen (2002 bzw. 2003) -> Adaption für Statistik	Mathematik: Sachinteresse und intrinsische Motivation: 6 Statistik: Sachinteresse und intrinsische Motivation: 3	fünfstufige Likert Skala gar nicht bis sehr	Sachinteresse und intrinsische Motivation Mathematik*: „Für Mathematik interessiere ich mich.“ Sachinteresse und intrinsische Motivation Statistik*: „Ich interessiere mich für Statistik.“ *Die Items wurden nicht nach Sachinteresse und intrinsische Motivation unterschieden, sondern wie eine Skala behandelt.
E	Mathematik	Dinkelmann u. a. (2017)	subjektive Valenz Buff u. a. (2007) Lernfreude: Pekrun, Goetz und Perry (2005)	subjektive Valenz: 20 Lernfreude -> Interesse: 2	vierstufige Likert Skala stimmt überhaupt nicht stimmt eher nicht stimmt eher stimmt genau	subjektive Valenz: „Mathematik ist mir wichtig.“ Lernfreude: „Mathematik zu lernen ist etwas, das mir Spaß macht.“
F	Mathematik	Rudolph u. a. (2016)	Harterter und Hawelka (2005) und von Rakoczy, Buff & Lipowsky (2005)	Interesse: 7	vierstufige Likert Skala stimmt überhaupt nicht stimmt eher nicht stimmt eher stimmt genau	„Mathematik macht mir Spaß.“ „Ich lerne im Mathematikunterricht Sachen, über die ich noch mehr wissen möchte.“
G	Mathematik	Klimova (2014) -> Murayama u. a. (2013)	Skalen zur Motivation: wahrgenommene Kontrolle: Pekrun u. a. (2007) intrinsische Motivation: Pekrun (1993) extrinsische Motivation: Pekrun (1993)	wahrgenommene Kontrolle: 6 intrinsische Motivation: 3 extrinsische Motivation: 4	fünfstufige Likert Skala. 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree)	Wahrgenommene Kontrolle: „When doing math, the harder I try, the better I perform.“ Intrinsische Motivation: „I invest a lot of effort in math, because I am interested in the subject.“ Extrinsische Motivation: „In math I work hard, because I want to get good grades.“ *Übersetzung aus dem deutschen Fragebogen. Original Fragebogen nicht berichtet.

Anmerkungen: *siehe die jeweiligen Kommentare im gleichen Feld. SuS = Schülerinnen und Schüler.

5.4 Aktuelle Studien Naturwissenschaft und Sachunterricht

In gleicher Weise wie für Deutsch und Mathematik sollen auch hier die recherchierten Arbeiten aus den Fächerdomänen der Naturwissenschaften sowie der Sozialkunde dargestellt werden. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die drei dargestellten Studien. Die Bezeichnung der Zeilen erfolgt hier fortlaufend zu Tabelle 1, um eine einheitliche, kurze und eindeutige Identifikation der Studien zu erlauben.

5.4.1 Naturwissenschaft und Sachunterricht

Im Artikel von Sander und Ferdinand (2013) wurde untersucht, ob selbstgesteuertes Lernen (SGL), „im Rahmen eines Blended Learning Ansatzes einen Effekt auf den kognitiven Lernerfolg bzw. das Interesse an Naturwissenschaften hat, und ob es zu einer höheren kognitiven Aktivierung der Schüler führt als Frontalunterricht“ (ebd., S. 47). Blended Learning bezeichnet „allgemein die Kombination ‚klassischer‘ Lernmethoden in Präsenz (z. B. Unterricht im Klassenraum, Face-to-face) mit Formen elektronisch unterstützten Lernens (in der Regel Online-Lernen über das Internet, Einsatz von interaktiven Multimedien) im Rahmen eines didaktischen Gesamtkonzepts, in dem sich beide Lernmodi synergetisch aufeinander beziehen und sinnvoll ergänzen“ (ebd., S. 57). Die Untersuchung hatte ein längsschnittliches Design mit drei Messzeitpunkten und einer realisierten Stichprobe von 141 Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen aus drei Realschulen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die SGL kurzfristig dem Frontalunterricht im Hinblick auf Verstehen und Anwenden überlegen war. Ein Effekt, der mittelfristig nicht nachgewiesen werden konnte. Interesse wurde in dieser Arbeit über *naturwissenschaftliches Sachinteresse* sowie die *wertbezogene, emotionale und epistemische Komponente* erfasst, wobei die drei letzteren Itemblöcke für weiterführende Analysen jeweils zu Summenindizes zusammengefasst wurden. Die Testung auf interne Konsistenz erfolgte hier über Cronbachs α , welches akzeptable Werte annimmt, für Sachinteresse allerdings nicht berichtet wurde. Weder über eine explorative noch eine konfirmatorische Faktorenanalyse wurden im Rahmen der Arbeit berichtet (siehe Tabelle 3, Zeile H).

In der Arbeit von Busch (2016) wird untersucht, inwieweit sich fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht im Wahlpflichtfach NWuT (Naturwissenschaft und Technik) auf naturwissenschaftliches Interesse, die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler im Bereich Naturwissenschaften sowie die Nivellierung von Geschlechterunterschieden auswirkt. Datengrundlage dieses Dissertationsprojektes sind Schülerinnen und Schüler der achten und zehnten Klasse aus Gymnasien in Thüringen (N: 349), welche an NWuT teilnahmen (N: 204) bzw. nicht teilnahmen (N: 145). Es konnten zwei Querschnitte für diese Versuchs- und Kontrollgruppe realisiert werden. Den Schülerinnen und Schüler, die NWuT belegen, konnte ein „höheres naturwissenschaftliches Interesse und höhere naturwissenschaftliche Freizeitgestaltung“ (ebd., S. 122) nachgewiesen werden. Gleichzeitig ließen sich für fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht keine signifikanten Unterschiede im Interesse und der Freizeitgestaltung feststellen. Relevant für die vorliegende Arbeit zeigen sich die Items zu *naturwissenschaftlichem Interesse*, welches je ein Item für Mathematik, Biologie, Chemie, Physik sowie Naturwissenschaft und Technik umfasst. Da die Konstrukte des Fächerinteresses lediglich über je ein Item erfasst wurden, erfolgte keine Analyse auf interne Konsistenz sowie Faktorstrukturen (siehe Tabelle 3, Zeile I).

Die letzte hier dargestellte Arbeit (Ferdinand 2014: Zeile J) beschäftigt sich mit der Überprüfung eines kohärenten Modells der Interessenentwicklung.

„Handlungen, die entweder aufgrund eines zuvor bestehenden (Fach-)Interesses oder aufgrund von äußerem Druck durchgeführt werden, führen zu individuellen wertbezogenen Einschätzungen der Bedeutsamkeit des Gegenstands sowie emotional geprägtem Bedürfniserleben (Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit). Positive Ausprägungen dieser Variablen bedingen situationales Interesse, längerfristig geht dieses in individuelles (Fach-)Interesse über. Dieses wiederum bestimmt die Wahrscheinlichkeit weiterer Interessenhandlungen“ (Ferdinand 2014, S. 8).

Im Rahmen ihrer Doktorarbeit realisierte Ferdinand (2014) einen Längsschnitt über sechs Messzeitpunkte sowie einen Pretest. Die Stichprobe setzte sich aus 1791 Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse aus Realschulen in Bayern zusammen. Durch ihre Analysen kann Ferdinand ihr Kreislaufmodell der Interessenentwicklung bestätigen. Interessenhandlung führen – in zielführenden Lernsituationen – zu Bedeutsamkeitserleben und der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach der SDT. Diese beeinflussen situationales Interesse, welches nach mehrfachem Erleben in Fachinteresse mündet, das wiederum auf eine Interessenhandlung zurückwirkt. Im Rahmen des Vergleichs von Operationalisierungen zeigt sich die Skala zu *Fachinteresse in Sozialkunde* als bedeutsam. Fachinteresse wurde in den Wellen eins, drei und sechs erfasst und weist über die drei Messzeitpunkte ein Cronbachs α von .86 bis .92 auf. Zur Klärung der Faktorenstruktur wurden explorative (EFA) und konfirmatorische (CFA) Faktorenanalysen durchgeführt. Ferdinand konnte anhand von Pretestdaten durch eine EFA zeigen, dass Faktor 1 – welcher sich größtenteils aus Items zum individuellen Interesse in Sozialkunde zusammensetzt – 62% der Varianz aufklärt, wohingegen die Items zu situationellem Interesse mit Faktor 2 lediglich 9% der Varianz aufklären (ebd., S. 148). Die CFA zum Vergleich einer einfaktoriellen Lösung des Fachinteresses, gegenüber einer zweifaktoriellen Lösung, zeigt bessere Fits für eine zweifaktorielle Lösung (siehe Tabelle 3, Zeile J). Da Ferdinand keine Thesen aufstellte, die eine genaue Differenzierung zwischen wertbezogener und emotionaler Ebene des Fächerinteresses benötigen, legt sie in den weiteren Analysen eine Lösung mit nur einem Faktor aus wertbezogenem und emotionalem Interesse an Sozialkunde an, auch wenn deutliche Nebenladungen festzuhalten waren.

5.4.2 Vergleich der Studien, Instrumente und Skalen zu den Domänen Naturwissenschaften und Sachunterricht

Die dargestellten Studien beziehen ihre Stichprobe aus Deutschland. Die Schülerinnen und Schüler stammen aus Realschulen oder Gymnasien und die Studien sind entweder längsschnittlich aufgebaut oder verfügen über zwei Querschnitte. Bei allen Arbeiten aus diesem Feld und dem recherchierten Zeitabschnitt handelt es sich um universitäre Projekte, die als Datengrundlage für Dissertationsvorhaben dienten. Die Skalen, aus denen die Items übernommen oder adaptiert wurden, stammen von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren. So zeigen sich, wie für Deutsch und Mathematik, auch für Sozialkundeunterricht und Naturwissenschaften differente Herangehensweisen an Interesse.

So wird in den Arbeiten in der Domäne der Naturwissenschaften Interesse über ein Item pro Fach abgebildet (I). In der anderen recherchierten Arbeit von Sander und Ferdinand (2013: Zeile H) wird Interesse über Skalen mit 3 bis 4 Items abgebildet. Es werden Sachinteresse sowie

aktuelles Interesse – unterteilt in eine wertbezogene, eine emotionale und eine epistemische Komponente – unterschieden. Die dort berichteten α -Werte sind mit Werten um .7 als eher mäßig zu bezeichnen, EFA oder CFA wurden nicht aufgeführt.

In der einzigen Arbeit zu Sozialkunde (Ferdinand 2014: Zeile J) wird Fachinteresse über eine Skala mit acht Items erfasst. Sowohl die Tests auf interne Konsistenz als auch die EFA sowie die CFA zeigen sehr gute Maßzahlen bzw. Fits. Allerdings zeigt Ferdinand (2014) innerhalb ihrer EFA auf, dass einzelne Items mit Deckeneffekten im Pretest entfernt wurden sowie dass eine zweifaktorielle Lösung des Interesses an Sachunterricht bessere Fit-Werte aufweist als die Betrachtung von Sachinteresse durch einen einzelnen Faktor.

Eine Übersicht der verwendeten Items und Skalen findet sich in Tabelle 4. Wie auch für Deutsch und Mathematik, finden sich auch hier vorwiegend Likert Skalen wieder, die in einem Fall als Vierer- und in einem Fall als Fünferskala konzipiert wurde. Ebenso zielen die Items vorrangig auf Freude und Wichtigkeit ab, wobei die von Ferdinand (2014: Zeile J) verwendeten Items um Interesse am Lernen in Sozialkunde sowie Persönlichkeitsentwicklung durch das Fach erweitert sind.

Tab. 3: Übersicht Studien zu Interesse in Naturwissenschaften und Sozialkunde

Zeile	Fach	Quelle	Quelle der Skalen	Projekt/Kontext	Querschnitt/Längsschnitt	Stichprobe	Anzahl Items der Skala	Interne Konsistenz: Cronbachs α	CFA
H	Naturwissenschaften	Sander und Ferdinand (2013)	Engeln 2004	nicht angegeben	Längsschnitt 3 MZP	N: 141 SuS 9. Klasse Realschulen Rheinland-Pfalz	naturwissenschaftliches Sachinteresse: nicht berichtet (Kurzskala aus Engeln 2004) wertbezogene Komponente: 3 emotionale Komponente: 4 epistemische Komponente: 4	Posttest: Sachinteresse: nicht berichtet wertbezogene Komponente (N = 140): .75 emotionale Komponente (N = 138): .77 epistemische Komponente (N = 134): .74	keine Nennung
I	Naturwissenschaften	Busch (2016)	Hoffmann u. a. 1998; Rösch 2006; Klos 2008	Dissertationsprojekt	2 Querschnitte	Gesamt N: 349 Teilnahme NWuT Wahlpflichtfach N: 204 Keine Teilnahme N: 145 SuS der 8. & 10. Klasse Gymnasien Bundesland Thüringen.	Je 1 Item: Interesse Mathematik Interesse Biologie Interesse Chemie Interesse Physik Interesse Naturwissenschaft und Technik (Wahlpflichtfach)	-	-
J	Sozialkunde	Ferdinand (2014)	Schiefele u. a. 1993 -> Reduktion der Skalen um 10 Items im Pretest auf Grund der EFA	Interessenentwicklung im Unterricht der Universität Passau	Längsschnitt 6 MZP + Pretest Fachinteresse wurde in 1., 3. und 6. MZP erfasst Aktuell erlebtes Interesse in 2., 3. & 5. MZP	N Maximal: 1791 SuS 10. Klasse Realschulen Bayern	Fachinteresse: 8 Items	.86 bis .92 zu den verschiedenen Messzeitpunkten	Modell für einen Faktor: χ^2 -Test 2101.52; df = 242; p < .05 CFI .92/TLI .91/RMSEA .07/SRMR 0.5 Modell für zwei Faktoren: χ^2 -Test 566.23; df = 210; p < .05 CFI .98/TLI .98/RMSEA .03/SRMR .03

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. * = siehe die jeweiligen Kommentare im gleichen Feld. SuS = Schülerinnen und Schüler.

Tab. 4: Übersicht über Items und Skalen in Naturwissenschaften und Sozialkunde

Zeile	Fach	Quelle	Quelle der Skalen	Anzahl Items der Skala	Art der Skala	Beispielitems
H	Naturwissenschaften	Sander und Ferdinand (2013)	Engeln 2004	Naturwissenschaftliches Sachinteresse: Nicht berichtet (Kurzskala aus Engeln 2004) Wertbezogene Komponente: 3 Emotionale Komponente: 4 Epistemischen Komponente: 4	Vierstufige Likert Skala Abstufung nicht berichtet	Sachinteresse: „Naturwissenschaften gehören für mich persönlich zu den wichtigen Dingen.“ Wertbezogene Komponente: „Dass wir experimentieren werden, erscheint mir sinnvoll.“* *Einziges berichtetes Beispiel
I	Naturwissenschaften	Busch (2016)	Hoffmann u. a. 1998; Rösch 2006; Klos 2008	Je 1 Item: Interesse Mathematik Interesse Biologie Interesse Chemie Interesse Physik Interesse Naturwissenschaft und Technik (Wahlpflichtfach)	Fünfstufige Rating stimmt genau stimmt eher teils/teils stimmt kaum stimmt nicht	„Das Schulfach Mathematik finde ich interessant.“ In den weiteren Items wurde ‚Mathematik‘ jeweils durch ein anderes Fach ersetzt
J	Sozialkunde	Ferdinand (2014)	Schiefele u. a. (1993) -> Reduktion der Skalen im Pretest „Nach der Itemanalyse wurden zehn Items, die Decken- bzw. Bodeneffekte erkennen ließen, eliminiert.“ Ferdinand 2014, S. 113 Auf Grund von EFA	Fachinteresse: 8 Items	Fünfstufige Likert Skala stimmt nicht stimmt wenig stimmt mittelmäßig stimmt ziemlich stimmt sehr	Fachinteresse Sozialkunde: „Ich mag Sozialkunde.“ „Es macht mir Spaß, mich mit Sozialkunde zu beschäftigen.“ „Sozialkunde ist mir gleichgültig.“ „Ich mag es, in Sozialkunde etwas zu lernen.“ „Ich mag Sozialkunde vor allem wegen der interessanten Themen.“ „Es ist für mich von großer persönlicher Bedeutung, in Sozialkunde etwas zu lernen.“ „Sozialkunde hilft mir, mich als Person weiterzuentwickeln.“ „Ich glaube, dass die Beschäftigung mit Sozialkunde meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.“

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. * = siehe die jeweiligen Kommentare im gleichen Feld. SuS = Schülerinnen und Schüler.

5.5 Zusammenfassung und Fazit für die Arbeit

Insgesamt zeigen sich Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten in der Erfassung von Interesse nach Fächerdomänen wie auch innerhalb einzelner Fächer. Teilweise sind diese Unterschiede auf die spezifischen Studienziele zurückzuführen, allerdings auch anteilig auf unterschiedliche Betrachtungen dessen, was Interesse umfasst und wie mit diesem Konstrukt umgegangen wird. Die Logik und Reichweite dessen, was Interesse sei, findet sich relativ spezifisch nach Fächern. Interesse als Persönlichkeitseigenschaft (individuelles Interesse) kommt vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften zur Anwendung. Insbesondere für Mathematik werden die interindividuellen Interessensunterschiede im Zusammenhang mit schulischen Leistungen zum Untersuchungsgegenstand (Krapp 2010).

Auffällig ist darüber hinaus, dass die verwendeten Instrumentarien auch innerhalb einzelner Fächer auf unterschiedliche Vorarbeiten und Studien zurückgehen. Es lässt sich anhand einiger Arbeiten feststellen, dass Schiefele u. a. (1993) oder Pekrun (1993) als Basis heutiger Interessenserfassung vor allem in Mathematik und Naturwissenschaften in Deutschland dienen. Auf dieser Grundlage wurden in verschiedenen Forschergruppen eigenständige Instrumentarien (etwa Wild & Remy 2002; Hattinger & Hawelka 2005; Rakoczy u. a. 2005) entwickelt und getestet, welche in ihrer Abwandlung spezifisch für Gegenstände wie Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sind. Auf den ersten Blick erscheint es so, als würden die Erhebungen nach Fächern unterschiedlich aufgebaut werden.

Werden die Skalen und Items einer genaueren Betrachtung unterzogen (siehe Tabelle 2 und Tabelle 4), so wird ersichtlich, wie ähnlich die Erfassung von Interesse zwischen den Fächern und Forschungsdiskursen aufgebaut ist, auch wenn diese keinen direkten Bezug zueinander haben. Diese Ähnlichkeit ist so hoch, dass die Items durch das Ersetzen des Wortes, welches das Item fachspezifisch macht (etwa Deutsch oder Mathematik), in andere Fächer überführt werden

könnten: ein Übertrag zwischen Fächern und Tätigkeiten, der in einigen Fällen sogar direkt vorgenommen wird (etwa C).

Interesse wird in vielen Fällen entweder direkt über Freude am Fach operationalisiert oder über die Wichtigkeit des Faches. Meist kommen kurze (drei bis acht Items) oder gekürzte Skalen zur Anwendung, die nach gängigen statistischen Verfahren geprüft und dann zu Indizes oder Faktoren zusammengefasst werden, um dann in Modellen – welche für das Untersuchungsinteresse spezifisch sind – etwa mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen und Leistungsvariablen in Beziehung gesetzt zu werden.

In der Mehrheit der Fälle (ausgenommen etwa Studie A, C & D) wird Interesse gebunden an ein Fach erfasst. Wie bereits im Kapitel Interesse ausgeführt, ist eine solche Trennung nach Fächerdomänen bereits theoretisch schwierig, da Interessen ihre besondere Rolle im Verhältnis zu anderen innerpsychischen Konstrukten aus ihrer Gegenstandsspezifität gewinnen. Um diese Besonderheit allerdings auch in empirischen, standardisierten Erhebungen gewinnen zu können, ist es notwendig, dass die befragten Personen den Interessensgegenstand systematisch und über Gruppen hinweg als eine Einheit wahrnehmen. Für Lesen und Schreiben (C) sowie Mathematik und Statistik (D) finden sich Beispiele, die eine Trennung innerhalb des Faches nach Einzelbereichen und Tätigkeiten vornehmen und so zwischen Befragten konsistente kleinere Interessensgegenstände theoretisch annehmen. Gleichzeitig deuten Arbeiten wie die von Ferdinand (2014: Zeile J) darauf hin, dass Interesse in einem Fach durchaus mehrere Faktoren enthalten kann. Einen ähnlichen Befund konnten Schwinger und Kollegen (2015: Zeile C) machen. So wurde dort Interesse differenziert nach Lesen, Schreiben sowie Mathematik zusammen mit den jeweiligen Fähigkeitsselbstkonzepten erhoben. Faktoranalytisch ließen sich Interesse und Selbstkonzepte allerdings nicht voneinander trennen. Dem stehen Erkenntnisse aus anderen Arbeiten entgegen, wie der von Sproesser und Kollegen (2014 sowie Sproesser 2015: Zeile D), die eine einheitliche Faktorenstruktur je für Mathematik und Statistik aufzeigen konnten.

Relevant erscheint hier vor allem die Bandbreite, die dem Interesse von unterschiedlichen Forschern beigemessen sowie wie Interesse zu ähnlichen Konstrukten abgegrenzt wird. So erfasst etwa Ferdinand (2014: Zeile J) sowohl die Wichtigkeit des Faches, die Lernfreude im Fach als auch den selbsteingeschätzten Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung durch Sachunterricht. All diese unterschiedlichen Items werden theoretisch als einem Konstrukt – dem Interesse in Sachunterricht – zugehörig angenommen, entsprechend für Analysen aufbereitet und weiterverwendet. In anderen Arbeiten wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation (etwa Murayama u. a. 2013: Zeile G) oder einer wertbezogenen, emotionalen, epistemischen Komponente des Interesses unterschieden (etwa Sander & Ferdinand 2013: Zeile H). Die dort verwendeten Items zeigen sich als ähnlich zu denen, die von Ferdinand (2014: Zeile J) aufgebaut werden. In letzterem Fall wird also eine größere Breite des Interessenskonstruktes angenommen und in anderen Arbeiten wird Interesse differenzierter und im Abstand zu anderen Konstrukten aufgebaut und analysiert. Festzuhalten ist, dass die Breite und die Abgrenzung von Interesse zu anderen Konstrukten nicht systematisch einheitlich innerhalb von Fächern und in einem noch geringeren Maß zwischen Fächer- und Forschungsdomänen abgebildet werden.

Die in der Interessenforschung üblichen Verfahren zur Prüfung auf interne Konsistenz und Faktorenstruktur bauen alle auf theoretisch gebildeten Konstrukten und deren Operationalisierungen auf. Gleichsam benötigen die jeweiligen Modelle und Analysen denselben theoretischen Hintergrund, um Zusammenhänge und Wirkmechanismen identifizieren zu können.

Wie kritisch die Verbindung von theoretisch begründeten Annahmen und empirischen Modellen ist, zeigen Rudolph und ihre Kolleginnen und Kollegen (2016: Zeile F), indem sie der Frage nachgehen, ob sich die theoretisch begründete Richtung von Interesse zu Leistung auch empirisch bestätigen lässt. Sie kommen zu dem Schluss, dass Interesse – entgegen der üblichen Annahme – von Leistung und deren Rückmeldung bedingt wird und der Zusammenhang in die andere Richtung nicht nachgewiesen werden kann.

Auffällig ist, dass in keiner Arbeit ein Vergleich zwischen Faktoren, Indizes und Einzelitems in den Modellen vorgenommen wurde. Anhand dieser Vergleiche wäre es nicht nur möglich, die statistische interne Konsistenz bzw. Faktorenstruktur zu prüfen, sondern auch den Deckungsgrad zwischen theoretischen Annahmen und ihrer Operationalisierung durch Items bzw. deren Zusammenfassung kritisch zu analysieren.

6 Über den theoretischen Anspruch und die empirische Umsetzung am Beispiel des Interesses

Die Praxis hat eine Logik, die nicht die der Logik ist, und folglich läuft man bei jeder Anwendung der logischen Logik auf die praktischen Logiken Gefahr, die Logik, die man beschreiben möchte, mit Hilfe des Instruments, das man zur Beschreibung verwendet, zu zerstören (Bourdieu 1998, S. 146 f.).

6.1 Einleitung

Aufbauend auf den Theorien zu Interesse, Habitus, Aspiration, Selbst, Selbstkonzept sowie der systematischen Recherche von Studien zur Erfassung von Interesse von Schülerinnen und Schülern wird in diesem Kapitel ein Modell aufgebaut, in dem die theoretische Basis und die empirische Erhebung miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Als Trennlinien zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung dienen die Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten von Personen. Ausgehend von dieser Gegenüberstellung werden vier Diffusoren²³ für den Deckungsgrad aus theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung identifiziert. Diese Überschneidung und die Diffusoren berücksichtigend, werden Forschungsfragen und Thesen abgeleitet, um innerhalb quantitativer Methodiken die Umsetzung des theoretischen Anspruches in der Interessenforschung zu hinterfragen.

6.2 Diffusoren zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung

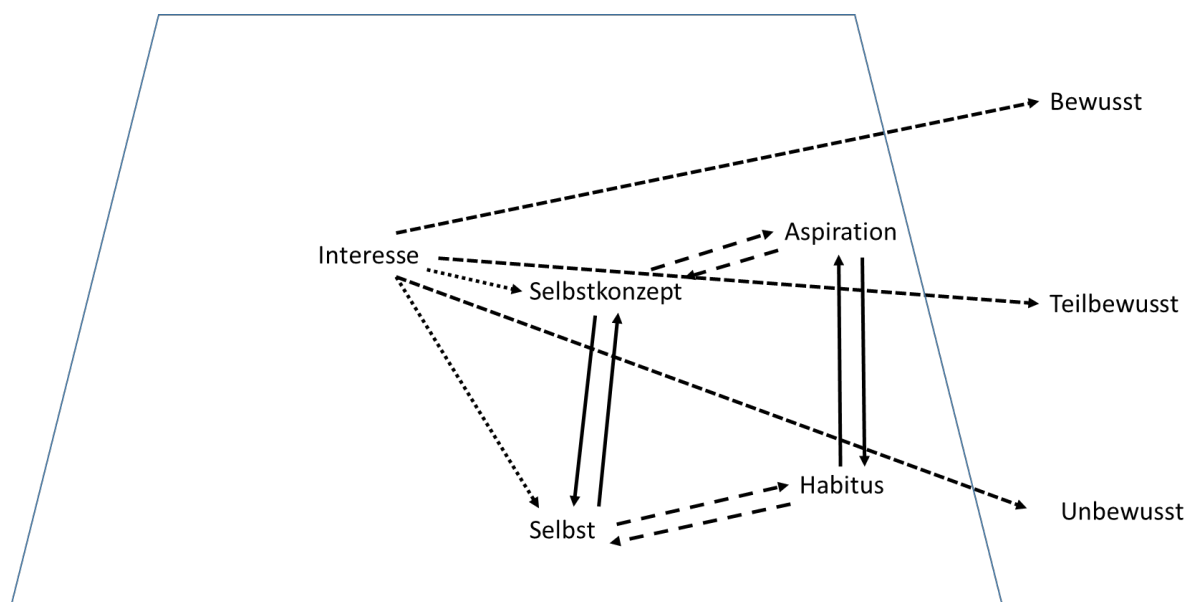
Wie im Kapitel zur Selbstbestimmungstheorie aufgezeigt, werden in verschiedenen theoretischen Arbeiten und Konzepten der Person innewohnende unbewusste Steuerungs- und Regulationsmechanismen angenommen. Diese stellen die zentralen Bezugspunkte für verschiedene Theorien dar (siehe im Detail den Teil Person, Selbst & Habitus sowie Selbstkonzept & Aspiration als Konstrukte zwischen Unbewusstem und Teilbewusstsein).

Aufbauend auf den im SDT-Kapitel aufgezeigten Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten soll hier zunächst der Versuch unternommen werden, Interesse (etwa an Fächern schulischen Unterrichts) als theoretisch angelegtes Konstrukt zu verorten.

Individuelles Interesse entsteht im Zusammenspiel aus der fortgesetzten Beurteilung von Interessenhandlungen mit spezifischen Gegenständen (Schiefele u. a. 1983; Schiefele 2009; Krapp 2010; 2012). In diese Bewertung gehen sowohl emotionale als auch kognitive Beurteilungen ein (Schiefele u. a. 1983; Krapp 1992; 2010). Den Entstehens- und Veränderungsprozessen eines so verstandenen Interesses wird eine enge Verbindung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes einer Person zugesprochen (Todt 1990; Fend 1994; Deci 1998; Hannover 1998; Krapp 2010). Etwa Krapp (2010) und Schiefele (2009) betonen die starke Überschneidung von Interesse zur Selbstbestimmungstheorie. Das Selbst der SDT wiederum konstituiert sich aus der wechselseitigen Beziehung zwischen seinen inneren Bedürfnissen, Einstellungen, Wissen und

²³ Der Begriff der Diffusoren wird aufgebaut, um zu beschreiben, an welchen Stellen etwa durch die Verwendung einer theoretischen Perspektive auf einen Forschungsgegenstand die Betrachtung eben jenes Gegenstandes diffus, also verzerrt zum eigentlichen Anspruch, werden kann.

Die Verbindung von kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekten im Selbst und Selbstkonzept ist der Kern des Interesses (vgl. Kapitel 2). Es zeigt sich als vielschichtiges theoretisches Konstrukt, das sich nicht eindeutig bewussten, teilbewussten oder unbewussten innerpsychischen Prozessen zuordnen lässt. Allerdings zeigt sich Interesse als Konzept, das in seiner theoretischen Anlage – durch die Verbindung von Kognition und Motivation – auf allen drei Ebenen innerhalb einer Person wirkt und von dem ein direkter Einfluss auf Selbst sowie Selbstkonzept theoretisch angenommen wird (vgl. Abbildung 3).



Quelle: Eigene Darstellung. Anmerkung: Die Abstufungen entlang der Ebenen des bewussten, teilbewussten sowie unbewussten von Personen sind in dieser und den folgenden Abbildungen lediglich schematisch zu verstehen. Die Konstrukte sind entsprechend ihrer Anlage aus der Theorie heraus ebenso schematisch dargestellt.

Aufbauend auf der dargestellten theoretischen Anlage von Interesse sowie der erklärenden Annahmen aus anderen Theorien (etwa der SDT) wurden in unterschiedlichen Arbeiten Operationalisierungen von Interessensgegenständen vorgenommen. Wie im Kapitel 5 zum Forschungsstand dargestellt, bedienen sich alle dargestellten Studien standardisierter Erhebungsverfahren über Selbstauskunft und abgestufte Skalen. Beispielitems sind „Für Mathematik interessiere ich mich.“ (Sproesser u. a. 2014, Tabelle 2: D); „Mathematik macht mir Spaß.“ (Schwinger u. a. 2015, Tabelle 2: C; oder auch Rudolph u. a. 2016, Tabelle 2: F) oder „Mathematik zu lernen ist etwas, das mir Spass macht.“ (Dinkelmann u. a. 2017; Tabelle 2: E). Die Items zu Deutsch (hier

etwa bei Schwinger u. a. 2015 unterteilt nach Lesen und Schreiben; vgl. Tabelle 2), Naturwissenschaften sowie Sachkundeunterricht (vgl. Tabelle 4) zeigen sich dabei zu großen Teilen sehr ähnlich.

Ordnet man die Fragebogenitems den Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten zu, so zeigt sich, dass auf Informationen abgezielt wird, die der Person bewusst oder zumindest teilbewusst zugänglich sind. In Abbildung 4 werden die Ansatzpunkte aus Theorie und Empirie schematisch gegenüber gestellt und entlang der Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten verortet. Anschaulich gemacht werden die Ansprüche aus den Ansätzen jeweils mit einem überlappend dargestellten Dreieck.

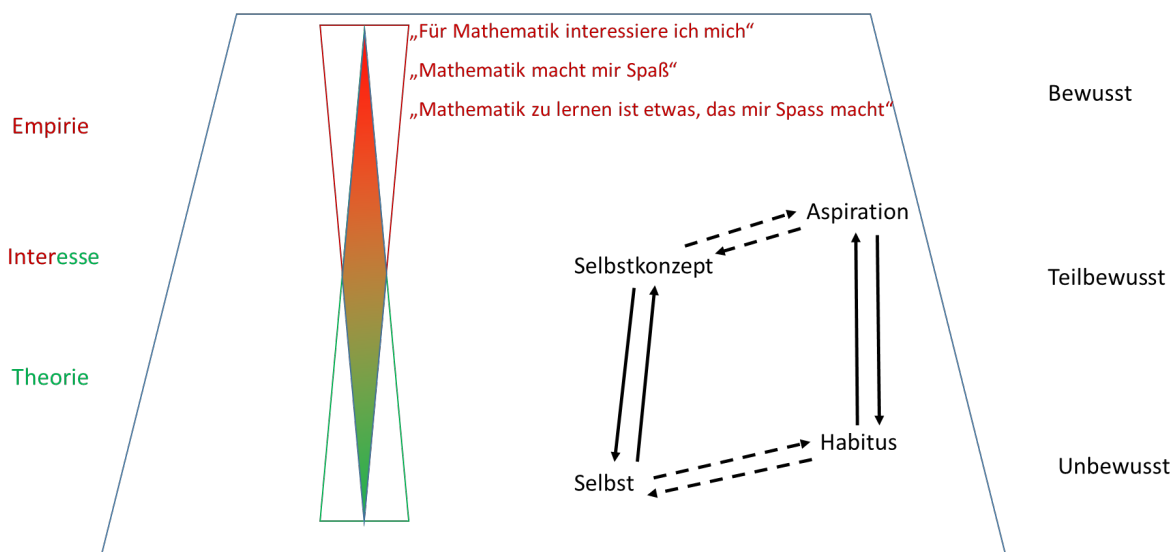


Abb. 4: Differenz von theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung von Interesse

Quelle: Eigene Darstellung.

Die größte Schnittmenge zeigt sich in der teilbewussten Ebene. Gleichzeitig wird ersichtlich, inwieweit sich Theorie und Empirie voneinander unterscheiden. So sind die Kernkonstrukte, auf denen die Interessenforschung aufbauen (etwa Selbst), in ihrer Konzeption unbewusst. Auch anliegende Konstrukte, die etwa in Modellen der Interessenforschung zur Erklärung von Gruppenunterschieden entlang sozialer Herkunft als Basis dienen – wie der Habitus –, sind im Kern der Theorie den Personen als unbewusst angelegt. Aufbauend auf diesen unbewussten Steuerungs- und Regulationsmechanismen werden teilbewusste Konzepte abgeleitet (etwa Selbstkonzept und Aspiration), von denen angenommen wird, dass sie mit den unbewussten Konstrukten in Beziehung stehen (siehe ausführlicher Kapitel 4). In der theoretischen Anlage wird von Interesse als kognitivem, an einen Gegenstand gebundenen Konstrukt, vor allem Bezug zu Selbst und Selbstkonzept, ausgegangen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Interesse auf Theorien aufbaut, die eher unbewusst angelegt sind und von denen wiederum Konstrukte abgeleitet werden, die eher teilbewusst aufgebaut sind.

Genau entgegengesetzt zeigt sich die Anlage der empirischen Umsetzung in Form der Operationalisierung des Interessenskonstruktes. Durch die Art der gängigen Erhebung, die Formulierung der Items und der häufigen Begrenzung auf kurze oder gekürzte Skalen lässt sich Interesse eher auf einer bewussten bis teilbewussten Ebene verorten.

Trotz der hier aufgezeigten Diskrepanz zwischen Theorie und Empirie gehen die meisten der Arbeiten von identischen – aus der Theorie gespeisten – Grundannahmen aus, um ihre Modelle und Analysen zu begründen sowie die Befunde interpretieren zu können.

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen und den drei Ebenen des Bewusstseins lassen sich vier Bereiche identifizieren, an denen die Differenz zwischen Anspruch und Umsetzung von Forschung vor Herausforderungen gestellt sind. Im Folgenden werden diese als Diffusoren bezeichnet, wobei der Begriff abgeleitet wird von *diffus* im Sinne undeutlicher oder unklarer Vorstellungen und Anwendungen über einen Gegenstand bzw. von Konzepten, die zu Verzerrungen zwischen theoretisch gespeistem Anspruch und Umsetzung empirischer Studien führen können. Die Diffusoren nähren sich dabei aus den unterschiedlichen Perspektiven, dem Einklang von Theorie und Empirie sowie deren Limitationen.

Der erste Diffusor setzt an der Diskrepanz zwischen Theorie und Empirie aus theoretischer Perspektive an. Durch die gängige Erhebung von Konstrukten in empirischer Forschung wird vielfach nur ein kleiner Teil des theoretischen Konstruktes abgebildet. In der Interessenforschung wird häufig mit Skalen operiert, in denen bewusste Abfragen zu einem Gegenstand wie Fächerinteresse zusammengefasst werden. Die theoretisch modellierten Konstrukte zur Erklärung menschlichen Verhaltens – wie Selbst oder Habitus – sind in ihrer Anlage bereits unbewusst angelegt. Hierdurch stellt sich die Frage, inwieweit durch übliche Operationalisierungen Rückschlüsse auf diese innerpsychischen und den Menschen verborgenen Steuerungsinstanzen möglich sind. Es erscheint möglich, diesen Diffusor zu adressieren, indem der Bezug zur theoretischen Basis der Arbeit gepflegt wird. So entwickeln sich die verwendeten Theorien fürmeist weiter und nehmen etwa Impulse aus dem wissenschaftlichen Diskurs sowie Studienergebnisse auf. In gleicher Weise erscheint es sinnvoll, auch die Instrumentarien kontinuierlich in ihrem Deckungsgrad zur Theorie hin zu prüfen.

Der zweite Diffusor nährt sich der Diskrepanz über die gängigen empirischen Herangehensweisen an. So wird dort auf theoretischen Grundlagen aufgebaut, wie in Diffusor eins aufgezeigt, deckt sich dies aber nur bis zu einem gewissen Grad mit den empirischen Erhebungen und Modellierungen. Aus der Perspektive der Empirie lassen sich Zusammenhänge modellieren, Beobachtungen machen und Interpretationen vornehmen, die zwar vom Datenmaterial gestützt werden, in dieser Form durch Theorie aber nur bis zu einem gewissen Grad zu erklären sind. So erscheinen die Ergebnisse, die produziert werden, diffus, da etwa Modelle aufgebaut und getestet werden, die nicht voll durch Theorie gedeckt sind. Somit fehlt ein fundiertes Konzept über das, was in empirischer Forschung modelliert wird, und diese läuft Gefahr datengestützt und nicht theoriegeleitet zu operieren. Konzepte, die empirisch in Beziehung zu anderen Konzepten gesetzt werden können, zeigen sich als different von den theoretischen Konzepten und den hieraus abgeleiteten Annahmen über Zusammenhänge. Zur Reduktion dieses Diffusors wäre es etwa sinnvoll, genau zu spezifizieren, was durch Theorie erklärbar ist und wo durch Befunde der empirischen Forschung Stellen aufzeigt werden können, die nicht ausreichend durch Theorie gedeckt sind. Empirie könnte dann wiederum – im Sinne einer eher Grundlagen orientierten Forschung – Impulse für die Entwicklung von Theorie geben und etwa Mängel gängiger, eher funktionaler Theorien aufdecken.

Den dritten Diffusor spricht Bourdieu an, indem er die Logik der Wissenschaft mit der der Realität vergleicht (siehe Einleitungszitat dieses Kapitels, Bourdieu 1998, S. 146 f.). Er kommt

zu dem Schluss, dass die Anwendung einer eher rationalen, wissenschaftlichen Beschreibungslogik nicht mit der – teilweise unlogischen – Logik von Personen in der Realität verwechselt werden sollte. Die Aufoktroierung einer wissenschaftlichen Denklogik kann zu einer Zerstörung der Realität – die in Forschung zu beschreiben gesucht wird – führen. Ähnliches führt auch Nieke auf, wenn er die Engführung auf eine wissenschaftliche „Denkökonomie“ kritisiert (Nieke 2016, S. 352). Die Logik der Realität und der Individuen, die diese gestalten, ist keine logische Logik im wissenschaftlich rationalen Sinne; ein Umstand, dem in den theoretischen Anlagen von Habitus oder Selbst Rechnung getragen wird. So können etwa nach der SDT Menschen entgegen ihren Grundbedürfnissen handeln oder aus Handlungen ein ihnen unbewusstes Bedürfnis befriedigen (Deci & Ryan 1991; 1993). Forschung, die sich ihrer Limitation, ihrer Abstraktion und ihrer Logik zur Beschreibung von Praxis nicht bewusst ist, läuft Gefahr, die Realität an ihre Logik anzupassen und nicht umgekehrt.

Durch den Ansatz aus der SDT, eine Vielzahl an selves des Individuums zu modellieren, ist es möglich – entlang der Ebenen des Grades an Bewusstsein –, einen Diffusor innerhalb der Personen zu identifizieren. Konzepte wie Selbst oder Habitus stellen Versuche dar, die individuellen, innerpsychischen Steuerungs- und Regulationsmechanismen, die jeder Person innewohnen, theoretisch zu beschreiben. Bei all diesen Konzepten wird angenommen, dass diese Instanz der Person unbewusst ist. Wie dargestellt wurde (vgl. Kapitel 4), werden, aufbauend auf den Annahmen über diese unbewussten Instanzen, teilbewusste Konzepte wie Aspiration oder Selbstkonzept abgeleitet oder aus der Perspektive empirischer Erhebungen Fragen konstruiert, die auf der Person bewussten Informationen abzielen. Inwieweit der Austausch zwischen den Ebenen des Bewussten, Teilbewussten oder Unbewussten innerhalb der Person allerdings abläuft, oder an welcher Stelle die Informationen einer Person für sie selbst nicht mehr zugänglich sind, wird weder theoretisch noch empirisch geklärt. Zum einen hängt dieser Mangel an Trennung mit dem komplexen Ineinanderwirken der verschiedenen – vor allem theoretischen – Konstrukte zusammen. Zum anderen hätten Trennlinien, die innerhalb von Personen konstruiert würden, keinen Bestand für die Beschreibung der Praxis, da die Konstrukte für jeden Menschen unterschiedlich und nicht statisch, sondern dynamisch im jeweiligen Individuum anzuordnen wären. Im Sinne der Logik der Forschung wäre eine klare Trennung zwischen Bewusstem, Teilbewusstem und Unbewusstem sicherlich wünschenswert, sie würde allerdings kaum der Logik der Wirklichkeit entsprechen. So sind auch die hier (Abbildung 4) vorgenommenen Trennungen der Konstrukte nach den Ebenen nur schematisch zu verstehen, da die Konstrukte – wie Habitus oder Selbst –, an denen die Ebenen angelegt werden, durchaus dynamisch konzipiert sind. Für den vierten Diffusor erscheint es vielmehr relevant, dass innerhalb jeder Person innerpsychische Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen und sich bedingen, ohne dass dies dem Individuum in irgendeiner Weise bewusst sein muss. So ist es aus der Theorie heraus durchaus möglich, dass in Personen unbewusste Gründe für eine Handlung dominieren, die Person auf der Ebene des teilbewussten oder bewussten andere Argumente präsent hat, um beispielsweise eine Lernhandlung zu bewerten oder durchzuführen. Dass Menschen etwa entgegen ihren Grundbedürfnissen handeln, kann hierfür als Indiz verwendet werden (Deci & Ryan 1991; 1993) oder Handlungsoptionen, die erlernt wurden, nicht deterministisch und für alle Individuen gleich zu einer Veränderung von Handlungen führen (Lipowski 2010). Für Aspiration lässt sich dies an einem Beispiel deutlich machen: Ein Schüler in der vierten Klasse hat den Anspruch, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen. Hierbei handelt es sich um eine klar

berichtbare Aussage, die der Schüler mit ihm bewussten Argumenten begründen kann. Gleichzeitig wirken aber auch teilbewusste oder unbewusste Prozesse auf die Aspiration. So kann es dem Schüler bewusst sein, dass er gerne mit seinen Schulfreunden aus der Grundschule – die alle das Gymnasium besuchen werden – weiter zur Schule gehen möchte. Inwieweit dies die eigentliche Entscheidung zum entfernten Ziel des Abiturs beeinflusst, ist dem Schüler wiederum aber bestenfalls teilbewusst. Nimmt man die unbewusste Ebene hinzu, so können etwa Statuserhaltsprozesse durch die Übernahme des elterlichen Habitus dem Kind völlig unbewusst sein und trotzdem einen Kern für ihre Abwägungsprozesse darstellen.

6.3 Forschungsleitende Frage und Hypothesen

Um sich aus der Empirie heraus mit der Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung anzunähern, erscheint es sinnvoll, die gängigen Studien aus dem Bereich der Interessenforschung als Vorlage zu nehmen.

In der Erhebung von Interesse von Schülerinnen und Schülern sowie im Umgang mit den Daten zeigen sich einige übliche Herangehensweisen (siehe ausführlicher Kapitel 5) oder gekürzte Skalen verwendet, in denen Mathematik, Naturwissenschaften oder Sozialkunde die Gegenstände des Interesses darstellen. Innerhalb dieser sehr ähnlichen Erfassung zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede in der Breite dessen, was unter Interesse gefasst wird. Teilweise werden Unterscheidungen entlang internaler und externaler Auslöser für Lernhandlungen (Murayama u. a. 2013) oder wertbezogener, emotionaler oder epistemischer Komponenten vorgenommen (Sander & Ferdinand 2013). In anderen Fällen werden Items zur Wichtigkeit des Faches, der Lernfreude im Fach als auch zum selbsteingeschätzten Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung zu einem Interessensfaktor zusammengefasst (etwa Ferdinand 2014). Das, was empirisch zu Interesse zusammengefasst wird, zeigt sich als different, auch wenn die Erhebungen im Kern ähnlich sind, was sowohl die Vergleichbarkeit der Studien als auch die Replikation der Ergebnisse einschränkt.

Weiterhin konnte aufgezeigt werden, dass die Überprüfung der Skalen durch Tests auf interne Konsistenz oder Faktoranalysen üblich ist. Diese rein formal statistischen Herangehensweisen entlang des Datenmaterials sind allerdings nicht dazu geeignet zu überprüfen, inwieweit das theoretisch angelegte Konstrukt durch die verwendete Operationalisierung abgebildet wird. Rekurriert man auf die Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten (vgl. Abbildung 4), so zeigt sich, dass die verwendeten Items auf eine bewusste Ebene abzielen. Ein gängiges Verfahren der Sozialforschung, diesem Umstand zu begegnen, ist es, mehrere Items zu einem Konstrukt zu bilden und diese dann zu einem Faktor zusammenzufassen. Da die Skalen jedoch eher kurz sind, Interesse entlang Fächerdomänen mit vergleichbaren Items erhoben wird, keine vergleichbare Reichweite der Items des Interessenkonstruktes vorliegt sowie die verwendeten Fragen einer bewussten Ebene zuzuordnen sind, erscheint es sinnvoll, die empirische Herangehensweise kritisch zu hinterfragen.

Aufbauend auf der theoretischen Basis und entlang üblicher Verfahren zur Erfassung von Interesse von Schülerinnen und Schülern wird folgende forschungsleitende Frage formuliert:

Welche Herangehensweisen zeigen sich dazu geeignet, ein fächerspezifisches Interesse mit quantitativen Methoden zu erfassen?

Hier erscheint es sinnvoll, einen vergleichbaren Aufbau aus theoretischem Gerüst sowie üblichen Erhebungen von Interesse aufzubauen. Somit dienen die dargestellten Theorien sowohl zur Herleitung der Ebenen und Diffusoren wie auch als Grundlage des empirischen Beitrages dieser Arbeit. Insbesondere die POI sowie die SDT zeigen sich in vielen Studien als theoretisches Grundgerüst (etwa Ferdinand 2014; Sproesser u. a. 2014; Rudolph u. a. 2016). Ergänzt werden diese durch die theoretischen Konstrukte des Habitus bzw. der Aspiration aus den Arbeiten von Bourdieu. Wie auch in anderen Arbeiten, so wird auch hier angenommen, dass Interesse mit schulischer Performanz in Beziehung steht. Abgeleitet aus der ähnlichen Operationalisierung zwischen Fächern werden in dieser Arbeit zwei Interessensgegenstände vergleichend untersucht: Interesse an Mathematik und Interesse an Deutsch.

Zur Überprüfung des Deckungsgrades von Theorie und Empirie – aus einer quantitativ, empirischen Perspektive heraus – wurden folgende Hypothesen entlang der forschungsleitenden Frage gebildet:

H1: Für das Fach Mathematik zeigen sich die gleichen standardisierten Items als relevant für das Konstrukt des fächerspezifischen Interesses, wie es für das Fach Deutsch der Fall ist.

In der ersten Hypothese werden die Ausführungen aus dem Interessenkapitel von Rheinberg (2006) und Schiefele (1996) wieder aufgegriffen, nach denen es strittig ist, wo die Grenzen von Interessensgegenständen liegen. Des Weiteren wird kritisch hinterfragt, ob die Trennung nach Fächerdomänen, entlang derer die Items gebildet werden, sinnhaft ist. Denn auch wenn die einzelnen Forschungsdiskurse zu den Fächern nicht direkt aufeinander bezogen sind, so ist die Ähnlichkeit zwischen den Fragebogenitems doch frappierend.

Unter der Verwendung identischer Items für die beiden Fächer sollten Tests auf interne Konsistenz sowie faktoranalytische Verfahren vergleichbar sein (siehe ebenfalls **H4**). In gleicher Weise sollten sich sowohl die Einzelitems als auch die Faktoren innerhalb von typischen Modellen – in denen etwa von einem Zusammenhang von Interesse mit Noten ausgegangen wird – vergleichbar verhalten.

Sollte dies nicht der Fall sein, wäre dies ein Indiz dafür, dass die Konstrukte des Fächerinteresses in Deutsch und Mathematik unterschiedlich sind und die gängige Operationalisierung über gespiegelte, sehr ähnliche Skalen zu überdenken ist.

Um die Skalen nach Fächern auch in Modellen prüfen zu können, wurde eine weitere These gebildet:

H2: Einzelne Items des Interesses an Mathematik, im Vergleich zum Interesse an Deutsch, zeigen vergleichbare Zusammenhänge mit kulturellem Kapital, elterlicher Bildungsaspiration, Bildungsaspiration der SuS und schulischer Performanz auf.

Entlang gängiger Betrachtungen auf Interessensgegenstände (etwa Murayama u. a. 2013) werden die Operationalisierungen in einem Gesamtzusammenhang geprüft und zwischen den Fächern verglichen. Lediglich die Überprüfung elterlicher Aspiration und vor allem die Verwendung der Aspiration der Schülerinnen und Schüler zeigen sich als Besonderheit des hier verwendeten Modells. So wird der besonderen Stellung der Aspiration in den Arbeiten Bourdieus Rechnung getragen. Zur Überprüfung dieses speziellen Zusammenhangs wurde eine eigenständige These formuliert, die im Folgenden erörtert und begründet wird:

H3: Die realistische Bildungsaspiration (verstanden als Konstrukt der Bildungssoziologie, vgl. Becker 2010) der Eltern nimmt einen Einfluss auf die Aspiration der SuS sowie das Fächerinteresse. Gleichzeitig bleibt ein direkter Einfluss der Bildungsaspiration auf die schulische Performanz bestehen.

In verschiedenen Studien der Interessenforschung (Murayama u. a. 2013) findet sich soziale Herkunft in Modellen kontrolliert. Wenn auf theoretische Konzepte zurückgegriffen wird, um diese Zusammenhänge zu erklären, dann handelt es sich häufig um die Arbeiten Bourdieus (Stamm 2005; Stalder 2013). Im Kapitel zum Habitus und Aspiration sowie im Kapitel zur Selbstbestimmungstheorie konnte aufgezeigt werden, dass Habitus ein eher unbewusstes Konstrukt darstellt, wodurch dieser eher ein theoretisches als ein empirisches Konstrukt ist (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, S. 178; Bourdieu u.a.1981; Holodynski & Oerter 2002; Brake & Büchner 2006). Daher erscheint es sinnhaft, in empirischen Arbeiten auf die Aspiration Bezug zu nehmen, da diese im Grad des Bewusstseins zum Habitus höher und eher vergleichbar zum in der Interessenforschung verwendeten Konstrukt des Selbstkonzeptes anzusiedeln ist (vgl. Todt 1990; Fend 1994; Bourdieu 1998; Deci 1998; Hannover 1998; Krapp 2010). Ebenso kann angenommen werden, dass die Aspiration der SuS mit dem Interesse auf der Ebene des Selbstkonzeptes wechselseitig in Beziehung steht. Wie in Abbildung 2 veranschaulicht, stellt die Aspiration einen Ausdruck des jeweiligen Bildungshabitus dar. Etwa in der Bildungssoziologie ist es üblich, eine Limitation auf elterliche Aspiration vorzunehmen (Helsper u. a. 2009). Diese wird in dieser Arbeit kritisch betrachtet, da bereits bei Erwachsenen Framing Effekte (etwa Stocké 2002) nachgewiesen werden konnten, die begründete Zweifel an der rationalen, planerischen Herangehensweise für Bildungsentscheidungen aufkommen lassen. Da letzteres ein Hauptargument für die Limitation der Betrachtung von Aspiration auf Elternebene (Helsper u. a. 2009) darstellt und da durch die Berücksichtigung von SuS Aspiration auch einer deterministischen Lesart – die Bourdieu selber nicht intendiert hat und derer er sich kritisch gegenüber äußert (etwa Bourdieu 1998) – begegnet werden kann, soll in dieser Arbeit die Aspiration der SuS mitberücksichtigt werden.

Bei der letzten Hypothese dieser Arbeit handelt es sich um eine Zusammenführung der ersten und zweiten These:

H4: Faktoren des fächerspezifischen Interesses weisen einen höheren Erklärungsgrad innerhalb von Modellen auf, als es spezifische Aspekte des Fächerinteresses (einzelne Items) tun.

Bereits die üblichen Tests auf interne Konsistenz sowie faktoranalytische Verfahren kommen in verschiedenen Arbeiten zu differenten Ergebnissen und weisen nicht immer die gleichen guten Fit-Werte auf (etwa Ferdinand 2014; Sproesser u. a. 2014; Schwinger u. a. 2015; Sproesser 2015). Diese Diskrepanz ist zwar bis zu einem gewissen Grad durch unterschiedliche Stichproben, Untersuchungsziele und -aufbau, ein unterschiedlich breit aufgebautes Fassen des Interessenkonstruktes oder die differente Abgrenzung zu anliegenden Konstrukten zu erklären. Legt man allerdings die obigen Diffusoren an, so können diese Unterschiede auch als Indizien für eine Fehlstellung im Einklang zwischen Theorie und Empirie interpretiert werden. Vergleichend zu den Analysen der Einzelitems, sollen hier auch die Faktoren der beiden Fächer different in Modellen verglichen werden. Ein höherer Erklärungsgrad der Faktoren im Gegensatz zu Einzelitems würde für die Praxis sprechen, Interessenfaktoren zu bilden.

Die beschriebenen Modelle (**H2**, **H3** und **H4**) werden zusammenfassend in Abbildung 5 aufgezeigt. In der Darstellung wurden bewusst Doppelpfeile verwendet, da im Querschnitt keine

Aussagen über Kausalität von Zusammenhängen gemacht werden können. Weiterhin wurde auf Grund der hohen Komplexität der Modelle kein Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital der Eltern und dem Fächerinteresse berücksichtigt, da sonst die Modelle, die mit Einzeli-tems statt Faktoren operieren, gesättigt ausfallen würden.

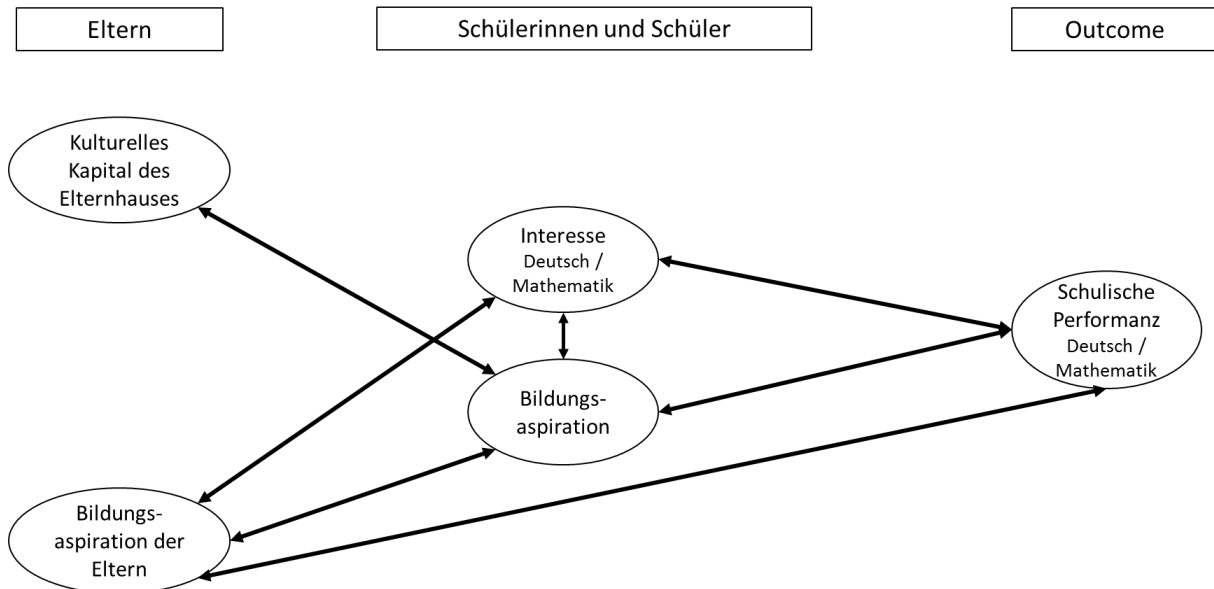


Abb. 5: Modell des empirischen Teils der Arbeit

Quelle: Eigene Darstellung.

7 Forschungsmethodische Rahmung der empirischen Untersuchung

*Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.
(Kant 1956, S. 114)*

7.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird zunächst das Projekt beschrieben, aus dem die Datengrundlage dieser Arbeit stammt, und dargelegt, wie die Datenerhebung ablief. Anschließend wird eine Übersicht über die realisierte Stichprobe des Projektes sowie über die hier verwendete Stichprobe gegeben. Der darauffolgende Teil fokussiert die relevanten Items und Skalen und es wird der Umgang mit fehlenden Werten erörtert. Im letzten Teil werden die komplexeren, statistischen Verfahren in dieser Arbeit präzisiert.

7.2 Projektdesign und Datenerhebung

Die Daten, auf denen in dieser Arbeit aufgebaut wird, wurden im Rahmen des Forschungsprojektes KoLepP (Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagsgrundschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung) erhoben. Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung²⁴ zwischen 2012 und 2014 im Förderschwerpunkt Chancengerechtigkeit und Teilhabe gefördert.

Gegenstand des Projektes war es, die Gestaltung der interprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) unter zwei konkreten Gesichtspunkten – der Erstellung der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit und der Gestaltung von Förderangeboten – zu betrachten. Ziel der Studie war es zu untersuchen, wie die interprofessionelle Kooperation in Bezug auf diese beiden Aufgabenfelder gestaltet wird und ob sie erfolgreich ist (siehe etwa Niehoff u. a. 2014). Innerhalb der Untersuchung, in der quantitative und qualitative Methoden zur Anwendung kamen, wurden neben Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal ebenfalls Schülerinnen und Schüler²⁵ sowie deren Eltern befragt.

Der quantitative Forschungsteil aus KoLepP unterteilt sich in zwei Messzeitpunkte (MZP). MZP 1 wurde zwischen Oktober 2012 und Januar 2013 durchgeführt. MZP 2 wurde zwischen April bis Juni 2013 durchgeführt. Zu MZP 2 kam nur ein gekürzter Schülerfragebogen zur Anwendung, da aus forschungsmethodischen Gründen²⁶ im Projekt für die Befragung der Schülerinnen und Schüler weniger Zeit pro Schulstunde zur Verfügung stand. Im Folgenden wird daher nur auf die Stichprobe sowie den Datensatz für die quantitative Erhebung zu MZP 1 zurückgegriffen.²⁷

²⁴ unter dem Förderkennzeichen 01JC1120A/01JC1120B.

²⁵ Im Methodenteil sowie den Analysen wird vermehrt die Abkürzung SuS verwendet, um Aufzählungen und Bezüge kürzer gestalten zu können.

²⁶ Durch den längsschnittlichen Aufbau der Untersuchung war es vorrangig, Leistungsdaten sowie Informationen über den Besuch ganztägiger Angebote über den Zeitverlauf hinweg zu erheben. Hierfür war es notwendig, die Schülerinnen und Schüler aus MZP 1 und MZP 2 korrekt und anonym zuzuordnen. Für diesen Prozess wurden 20 Minuten einkalkuliert, was zu einer Einschränkung der effektiven Itemzahl zu MZP 2 geführt hat, da die Befragung einer Klasse in einer Schulstunde realisiert werden sollte.

²⁷ Für eine Übersicht über das Projekt siehe <https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/survey/145>.

7.3 Stichprobe

Die Grundgesamtheit des Projektes bestand aus allen Ganztagsgrundschulen in NRW. Aus diesen wurde eine gestaffelte Zufallsstichprobe gezogen, die aus forschungspraktischen Gründen einen Fokus im Radius von 100 Kilometern um Wuppertal und Köln hatte. Es konnten für den ersten MZP (2012/2013) eine Stichprobe von 28 Schulen realisiert werden. An diesen konnten insgesamt Daten für 98 Lehrkräfte, 126 Personen des weiteren pädagogischen Personals, 27 Schulleiter, 61 Klassenlisten (mit Informationen zur Übergangsempfehlung der jeweiligen Klasse durch die Klassenlehrkraft), 1043 Schülerinnen und Schüler – für die auch eine Eltern genehmigung vorlag – sowie 779 Eltern gewonnen werden.²⁸

Zur Prüfung, inwieweit die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit übertragbar waren, wurde die Stichprobe auf systematische Verzerrungen hin betrachtet. Die durchschnittliche Kollegiumsgröße in Nordrhein-Westfalen lag 2009 bei 14 Lehrkräften (Schulministerium NRW), wobei nicht alle davon Unterricht in den vierten Klassen geben. Setzt man voraus, dass in allen Jahrgängen ungefähr gleich viele Klassen vorhanden sind, so kommt man auf 3,5 Lehrkräfte für die vierte Klasse. Die realisierte Stichprobe beläuft sich für MZP 1 auf 98 Lehrkräfte die in den vierten Klassen unterrichten, was ebenfalls 3,5 Lehrkräften pro Schule entspricht (bei 28 Schulen).

Beim weiteren pädagogischen Personal gehen Dieckmann, Höhman und Tillmann (2008) von einer Zahl von sechs pädagogischen Kräften pro 100 SuS, bei einer durchschnittlichen Schülerzahl von 214, aus. Somit waren etwa zwölf Personen des weiteren pädagogischen Personals an nordrhein-westfälischen Grundschulen tätig. Innerhalb der Stichprobe liegen 1043 Schülerfragebögen vor, was durchschnittlich 37,25 SuS pro Schule entspricht. Beim weiteren pädagogischen Personal liegt der Durchschnitt pro Schule bei 4,5. Setzt man auch hier voraus, dass nicht alle Personen, die im offenen Ganztag tätig sind, auch mit SuS der vierten Klasse in Kontakt kommen, so ergeben sich drei Personen pro vierte Klasse. Somit liegt der Anteil in der Stichprobe etwas über diesem Wert.

Zum ersten Messzeitpunkt wurden 1043 Schülerfragebögen ausgefüllt, für die eine Eltern genehmigung vorlag. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 72,63% bei 1436 SuS an den teilnehmenden Schulen. Auch der Rücklauf an Elternfragebögen liegt mit 54,25% hoch (1436 ausgegebene Bögen, 779 eingegangene Bögen).

Von den 72 ausgegebenen Klassenlisten, die von den Klassenlehrkräften ausgefüllt wurden, konnte mit 61 Listen ein Rücklauf von 84,72% verbucht werden.

Für die Analysen in dieser Arbeit sind die Datensätze der SuS, der Eltern sowie die Daten aus den Klassenlisten relevant. Sie wurden zusammengeführt, um vergleichende Aussagen auf Schülerebene treffen zu können. Fehlten in einem der Datensätze Angaben zu einem Fall – etwa wenn der Fragebogen des Schülers oder der Schülerin vorlag, der der Eltern aber nicht, oder andersherum – so wurde der Fall aus dem Datensatz entfernt. Schlussendlich verblieben 579 Fälle als Datenbasis für die Untersuchung.

Die Stichprobe umfasst 45,2% Jungen und 54,8% Mädchen. Diese sind zwischen acht und zwölf Jahren alt, wobei die absolute Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (95,2%) neun oder

²⁸ Eine Übersicht des Projektes und der Stichprobe findet sich in Radisch 2015.

zehn Jahre alt sind (für eine detaillierte Übersicht der Datensätze²⁹ und Instrumentarien aus KoLepP siehe Radisch 2015).

7.4 Operationalisierung und Umgang mit fehlenden Werten

7.4.1 Operationalisierung der Konstrukte

Kern des Projektes KoLepP war es, die Kooperation von Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal zu untersuchen. Da bis zum Zeitraum, in dem KoLepP durchgeführt wurde, keine geeigneten Instrumente zur Erfassung der Zusammenarbeit beider Berufsgruppen existierten, wurden standardisierte Instrumente entwickelt. Informationen der SuS und Eltern sollten in diesem Kontext als Indikatoren einer geglückten Kooperation herangezogen werden. Dazu wurden Items entwickelt, mit denen Bewertungen der SuS von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erfasst werden konnten. Zusätzlich erfolgte eine Recherche nach Instrumentarien, mit denen ein breites Spektrum an Einstellungen zu Schule erfasst werden sollten. Mit dem Instrument, das im Projekt ‚Schule macht sich stark (SMS)‘ in Bremen zur Anwendung kam (Köller 2005), wurde unter anderem das breit angelegte Konstrukt der Bildungseinstellungen erfasst. Da Zusammenhänge von außerunterrichtlichen Angeboten sich meist nicht direkt in schulischer Performanz niederschlagen (für eine Übersicht siehe etwa Züchner & Fischer 2014), erschien es sinnvoll, ein breites Spektrum an möglichen Bezugspunkten auf Schülerseite zu erheben. Darüber hinaus konnte auf getestete und validierte Instrumente zurückgegriffen werden.

Aus der Perspektive der hier dargestellten Arbeit zeigt sich die nahezu identische Erfassung von Interesse zu zwei Fächern als Kern der systematischen Prüfung der Operationalisierung von Interessensgegenständen (Abbildung 6).

²⁹<https://dbk.gesis.org/dbksearch/SDesc2.asp?ll=10¬abs=1&af=&nf=1&search=&search2=&db=D&no=6250> sowie unter der DOI: 10.4232/1.12248.

9. Einiges zum Schulfach MATHEMATIK		Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Bitte kreuze für <u>jede Zeile</u> das für dich Zutreffende an.					
An einem mathematischen Problem zu knobeln, macht mir einfach Spaß.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist für mich persönlich wichtig, eine gute Mathematikerin oder ein guter Mathematiker zu sein.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich an einem mathematischen Problem sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in Mathematik etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathematik gehört für mich persönlich zu den wichtigen Dingen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Einiges zum Schulfach DEUTSCH		Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Bitte kreuze für <u>jede Zeile</u> das für dich Zutreffende an.					
An einem Problem in Deutsch zu knobeln, macht mir einfach Spaß.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Deutsch zu sein.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich an einem Problem in Deutsch sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in Deutsch etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch gehört für mich persönlich zu den wichtigen Dingen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6: Items Interesse Deutsch und Mathematik

Quelle: KoLepP Schülerfragebogen MZP 1, Radisch 2015 in Anlehnung an Köller 2005.

Die im Projekt verwendeten Items zeigen sowohl in ihrer Skalierung als auch in den Itemformulierungen als vergleichbar zu denjenigen, die in aktuellen Erhebungen Anwendung finden (siehe Tabelle 2, und Tabelle 4).

Um die Skalen der Fächerinteressen im Folgenden leicht und übersichtlich miteinander vergleichen zu können, finden die Kurzformen der Items mit dem jeweiligen Fächerbezug Verwendung. Die Items werden dabei wie folgt, entlang der Sortierung im Fragebogen, abgekürzt und kursiv hervorgehoben: *Knobeln*, *Wichtigkeit gut zu sein*, *Zeit verfliegt*, *Lernen i .d. Freizeit* sowie ... *ist mir persönlich wichtig*.

Bei den weiteren Konstrukten und Operationalisierungen, die auf Schülerebene für diese Arbeit relevant sind, handelt es sich um die Noten der SuS in den jeweiligen Fächern sowie die Bildungsaspirationen.

Die Noten wurden von den Schülerinnen und Schülern selbst berichtet und neben Deutsch und Mathematik auch für andere Fächer erhoben. Sowohl für das Projekt als auch für diese Arbeit dienen Noten als Merkmale zur Operationalisierung schulischer Performanz, was auch in einer Vielzahl anderer bildungswissenschaftlicher Studien herangezogen wird (Abbildung 7).

7. Welche Schulnote hattest du im letzten Zeugnis in...

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	1	2	3	4	5	6	Weiß nicht	Hatte das Fach nicht / habe keine Note bekommen
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 7: Items zu Noten der Schulfächer

Quelle: KoLepP Schülerfragebogen MZP 1, Radisch 2015 in Anlehnung an Köller 2005.

Die Aspiration der Schülerinnen und Schüler wurde über das Item ‚Wichtigkeit Schule mit einem guten Abschluss zu verlassen‘ erhoben (letztes Item Abbildung 8).

11. Im Folgenden werden einige Aussagen gemacht.

Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich stimmen.

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Schule ist mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht in der Schule macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Dinge, die wir im Unterricht durchführen, interessieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, im Unterricht gut mitzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, wenn ich in der Schule etwas gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache gerne meine Hausaufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach den Ferien freue ich mich darauf, wieder zur Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es schade, wenn Unterricht ausfällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, in der Schule gute Leistungen zu zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es uncool, wenn jemand gut in der Schule ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 8: Einstellungen zu Schule sowie Aspiration der Schülerinnen und Schüler

Quelle: KoLepP Schülerfragebogen MZP 1, Radisch 2015 in Anlehnung an Köller 2005.

Auch für die Elternbefragung konnte vielfach auf getestete Instrumentarien und Verfahren zurückgegriffen werden. Für die Erhebung der elterlichen Bildungsaspiration wurden die in PISA 2000 (Kunter u. a. 2002) verwendeten Skalen adaptiert. In dieser Untersuchung zeigt sich die realistische Aspiration als relevant (Becker 2010, S. 16), da diese – insbesondere im Kontrast zur ebenfalls in KoLepP erhobenen idealen Aspiration – ein höheres Maß an rationaler und damit teilbewusster bis bewusster Beurteilung darstellt.

18. Und was erwarten Sie, welchen Abschluss Ihre Tochter/Ihr Sohn auch wirklich erreicht?

Bitte geben Sie nur den höchsten Abschluss an!

	Trifft zu
Abschluss an einer Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Lehrabschluss, Berufsschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss/Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>

Abb. 9: Bildungsaspiration der Eltern

Quelle: KoLeP Elternfragebogen MZP 1, Radisch 2015 in Anlehnung an Kunter u. a. 2002.

Zur Erfassung des kulturellen Kapitals wurde auf die Instrumente aus TIMSS 2007 (Bos u. a. 2009) zurückgegriffen. Hierbei wurden sowohl die Anzahl der Bücher als auch die der Lexika erhoben. Beide dienen als Indikator kulturellen Kapitals des Elternhauses, wobei Lexika das spezifischere Maß darstellen.

21. Wie viele Bücher und Lexika haben Sie in Ihrem Haushalt?

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

	0-10	11-25	26-100	101-200	Über 200
Anzahl der Bücher:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der Lexika:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 10: Bücher und Lexika im Haushalt

Quelle: KoLeP Elternfragebogen MZP 1, Radisch 2015 in Anlehnung an Bos u. a. 2009.

Um Informationen über den bevorstehenden Wechsel auf eine weiterführende Schulform zu gewinnen, wurde eine Klassenliste entwickelt, die von der Klassenlehrkraft ausgefüllt werden sollte. Als weiteres Indiz für schulische Performanz findet diese Fremdeinschätzung in einigen deskriptiven Analysen Verwendung.

HS=Hauptschule, RS=Realschule, GE=Gesamtschule, GY=Gymnasium, FS=Förderschule für GU-Schüler					
	Für welche Schulform würden Sie zum jetzigen Zeitpunkt die Schülerin/den Schüler empfehlen?				
Schüler-ID	GE/HS	GE/RS	GE/GY	FS	Keine Prognose
00201-01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-02	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-03	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-04	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-05	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-06	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00201-07	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 11: Exemplarischer Ausschnitt der Klassenliste mit der Abfrage der Übergangsempfehlung

Quelle: KoLepP Klassenliste MZP 1, Radisch 2015.

7.4.2 Fehlende Werte

In der wissenschaftlichen Praxis der empirischen Sozialforschung existieren verschiedene Vorgehensweisen im Umgang mit fehlenden Werten. Eine der am wenigsten geeigneten, aber gleichzeitig am häufigsten angewendeten ist die Löschung von Fällen mit fehlenden Werten (vgl. z. B. Roth 1994; Peugh & Enders 2004). Problematisch erscheint dies, da so systematische Schätzfehler entstehen können und dies zu einer unnötigen Reduktion der Stichprobe führt.

Durch die Entwicklung von Imputationsverfahren sowie deren Implementierung in eine Vielzahl statistischer Software stehen Sozialforschern geeignetere Instrumente zum Umgang mit fehlenden Werten zur Verfügung (etwa Rubin 2008). Auch die zunehmend gebräuchlicheren Strukturgleichungsmodelle stellen Forscherinnen und Forschern etwa über Maximum Likelihood-Methoden (wie etwa die Full Information Maximum Likelihood-Schätzung FIML, vgl. Enders & Bandalos 2001) geeignetere Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten zur Verfügung.

Da der Fokus dieser Arbeit in der kritischen Betrachtung gängiger Verfahren zur Erhebung und zu Analysen von Interessen liegt, soll in gleicher gängiger Weise auch mit den Daten umgegangen werden. So wird hier den häufig in der Sozialforschung anzutreffenden (Ferdinand 2014) Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten gefolgt.

Um eine möglichst hohe Anzahl an Datenpunkten beizubehalten, wurden Fälle mit fehlenden Angaben im Datensatz belassen. In den folgenden Analysen werden, wenn nicht anders aufgeführt, immer gültige Werte berichtet bzw. in den CFA oder Strukturgleichungsmodellen werden die Fälle paarweise entfernt. In den Analysen wird das jeweilige N angegeben.

7.5 Methoden der Datenanalyse

Im Folgenden werden die komplexeren Verfahren erörtert, die in dieser Arbeit zur Anwendung kommen.³⁰

7.5.1 Test auf interne Konsistenz

Ein gängiges Verfahren zur Überprüfung interner Konsistenz ist Cronbachs α . Hierbei handelt es sich um ein Maß, das auf Lee Cronbach zurückgeht. Es wird als durchschnittliche Korrelation zwischen einer Itemgruppe, korrigiert um die Anzahl der Items in der Gruppe (Spearman-Brown-Formel), definiert (Cortina 1993; Rost 2004). Durch seinen Zusammenhang zur Varianz zwischen den Testpersonen und der Varianz zwischen den Items wird Cronbachs α häufig als Maß der internen Konsistenz einer Skala verwendet. Es kann Werte von 0 bis 1 annehmen, wobei Werte ab .7 als akzeptabel angenommen werden (George & Mallery 2002; RRZN 2005). Cronbachs α wird allerdings häufig als Maß der Reliabilität überinterpretiert. „Despite its widespread popularity, researchers have long known that α is a misestimator of scale reliability. If the scale contains no correlated measurement errors, α will underestimate scale reliability unless the condition of tau equivalence holds” (Brown 2006, S. 338). Somit stellt ein hoher Cronbachs α -Wert keinen hinreichenden Beweis für die Eindimensionalität einer Skala dar.

Wie bereits an andere Stelle aufgeführt, geht es in der vorliegenden Arbeit nicht um eine idealtypische Analyse von Interessenskonstrukten, sondern um eine vergleichende Arbeit zu geläufigen Verfahren. Daher soll auch hier der gängigen Verwendung von Cronbachs α gefolgt werden.

Für die Berechnung von Cronbachs α , alle deskriptiven Analysen sowie die Erstellung des Datensatzes für die konfirmatorischen Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodelle wurde SPSS (Version 22) verwendet.

7.5.2 Faktorenanalysen und Test auf Messäquivalenz

Ein gängiges Verfahren zur Überprüfung von Skalen stellen Faktorenanalysen dar. Der Begriff umfasst dabei eine Vielzahl von Verfahren. Gemeinsam ist allen, dass sie eine größere Menge an Variablen zusammenfassen und gleichzeitig die Struktur des Datensatzes weiterhin gut abbilden. Es lassen sich generell explorative (kurz EFA) und konfirmatorische Faktoranalysen (oder auch confirmatory factor analysis kurz CFA) unterscheiden (etwa Backhaus u. a. 2006). Erstere werden zur Identifikation von Strukturen in Fragensammlungen verwendet, etwa um dahinterliegende latente Konstrukte – die nicht vor der Erhebung bekannt waren – zu identifizieren. Konfirmatorische Faktoranalysen dagegen prüfen Annahmen über latente Konstrukte, die etwa auf Grund theoretischer Vorüberlegungen gebildet wurden und zu Operationalisierungen von Skalen führten (Brown 2006; 2015). Im Fall der Interessenforschung zeigen sich somit konfirmatorische Faktoranalysen als geeignete Verfahren zur Überprüfung der Struktur der Variablen. Hierbei sei anzumerken, dass CFA formal statistisch auf die Reliabilität der Skalen hin prüfen. Diese Verfahren prüfen allerdings nicht, inwieweit empirische Daten deckungsgleich mit den theoretischen Konzepten sind. Um hierfür Indizien zu finden, soll in dieser Arbeit zusätzlich zu den separaten Faktorenanalysen für die Skalen des Interesses an je einem Schulfach auch ein Vergleich der beiden Skalen auf Messäquivalenz hin erfolgen.

³⁰ Für eine Übersicht der übrigen Analysen und Maße siehe etwa Bortz & Döring 2009 oder Kühnle & Krebs 2014.

Es werden Tests auf Invarianz entlang des von Temme und Hildebrandt (2008) sowie Brown (2006; 2015) vorgeschlagenen Aufbaus durchgeführt und für den Vergleich der beiden Skalen adaptiert.

Temme und Hildebrandt stellen die Probleme der Verwendung von identischen Skalen in unterschiedlichen Gruppen dar. Sind solche Erhebungen für zwischen Gruppen geteilte Maßstäbe noch leicht durchzuführen (etwa Mengen oder Währungseinheiten), so kommen unterschiedliche Maßstäbe bei den in der Sozialforschung häufig verwendeten Multi-Item-Skalen stärker zum Tragen.

„Gruppenspezifische Eigenschaften (z. B. der kulturelle Hintergrund) können aber die Reaktion der Befragten auf Fragebogenstatements und damit die Messbeziehungen so beeinflussen, dass die beobachteten Indikatoren die ‚wahren‘ Gruppendifferenzen auf der Konstruktebene, insbesondere Mittelwertdifferenzen und Unterschiede in den strukturellen Beziehungen zwischen den latenten Variablen, nur verzerrt wiedergeben. Derartige Verzerrungen bleiben aber i. d. R. unentdeckt, wenn die Messäquivalenz der Skalen in den Gruppen nicht explizit mit einem geeigneten Ansatz überprüft wird“ (Temme & Hildebrandt 2008, S. 1).

Überträgt man diese Überlegungen auf die identische Messung von Interessen zwischen Fächern, so sollten Invarianztests aufzeigen können, inwieweit tatsächlich Messäquivalenz zwischen den Skalen vorliegt – die Skalen also vergleichbare Konstrukte abbilden.

Temme und Hildebrandt schlagen vier Stufen zum Aufbau von Faktormodellen beim Test der Messäquivalenz vor:

In der ersten Stufe wird auf konfigurale Invarianz hin getestet und die Annahme überprüft, ob eine gleiche Struktur der Faktorladungsmatrix vorliegt. Hierzu werden in einem ersten Schritt zwei separate Faktormodelle identisch aufgebaut und miteinander verglichen. In den nächsten Schritten würden beide Faktoren gleichzeitig modelliert sowie die Korrelation der Residuen zwischen den jeweiligen Items und Faktoren berücksichtigt.

In der Stufe zwei erfolgt ein Test auf metrische Invarianz, bei dem alle obigen Bedingungen angelegt werden und zusätzlich die Faktorladungen je Indikator zwischen den Gruppen restrigiert.

In der dritten Stufe werden darüber hinaus die Konstanten gleichgesetzt, um auf skalare Invarianz hin zu prüfen.

Für die letzte Stufe wird auf Messfehlervarianzen hin geprüft. Hierbei gelten die gleichen Restriktionen wie bei allen vorherigen Stufen sowie werden die Residualvarianzen gleichgesetzt (vgl. Temme & Hildebrandt 2008, S. 14).

Ein nahezu identisches Vorgehen wird bei Brown (2006) vorgeschlagen. Unterschieden wird dort nach: „equal form, equal factor loadings, equal indicator intercepts, equal indicator error variances“ (ebd., S. 262). Zusätzlich zeigt Brown auf, in wieweit die dergestalteten Tests einen Vorteil gegenüber anderen Konsistenztests von Skalen – wie Cronbachs α – haben: „Second, in the case of a multifactorial, congeneric solution, the evaluation of tau-equivalent and parallel indicators of one factor does not rely on the respective findings for indicators loading on different factors“ (ebd., S. 252).

In beiden Fällen wird eine sukzessive Strategie zur Identifikation von Messäquivalenz vorgeschlagen (vgl. ebd. sowie Temme & Hildebrandt 2008). Durch Einführung immer stärkerer

Restriktionen der Messmodelle wird auf immer höhere Stufen der Messäquivalenzbedingung getestet. Die Fit-Werte der Modelle sollten hierbei jeweils nur leicht schwanken und auf einem akzeptablen Niveau verweilen (für eine Übersicht über die verwendeten Maßzahlen und deren Interpretation in Modellen zur Messäquivalenz siehe Brown 2006; 2015).

Stellt man die verschiedenen Ebenen und ihre möglichen Konsequenzen gegenüber, so zeigt sich das in Tabelle 5 gezeigte Bild.

Tab. 5: Verletzungen der Messäquivalenzbedingungen und ihre Konsequenzen

Unterschiede in den Faktormodellen	Verletzte Messäquivalenzbedingung	Mögliche Konsequenzen
Indikatoren sind den Faktoren nicht bzw. unterschiedlich zugeordnet	konfigurale Invarianz	Statt gleicher werden unterschiedliche Konzepte verglichen
Messkonstanten unterschiedlich, Faktorladungen gleich	skalare Invarianz	Mittelwertunterschiede sind verzerrt
Messkonstanten gleich/unterschiedlich	metrische Invarianz	Mittelwertunterschiede sowie Unterschiede in den strukturellen Beziehungen sind verzerrt
Messfehlervarianzen unterschiedlich	Invarianz der Messfehlervarianzen	Reliabilität und Selektionsgenauigkeit sind unterschiedlich

Quelle: In Anlehnung an Temme & Hildebrandt 2008, S. 10

Liegt maximale Messäquivalenz vor, so messen die gleichen Indikatoren die gleichen Konzepte und die Messmodelle weisen eine identische Struktur auf. „Laden aber z. B. bestimmte Indikatoren in einzelnen Gruppen nicht auf die ihnen zugeordnete latente Variable oder laden sie sogar auf andere Konstrukte, so liegen den Antworten der Befragten offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen des Konzepts zugrunde. Damit ist ein Vergleich der Befunde aus verschiedenen Gruppen nicht möglich“ (Temme & Hildebrandt 2008, S. 10).

Überträgt man diese Herangehensweise auf die identisch aufgebauten Skalen des Interesses in Deutsch und Mathematik, so würden höhere Stufen ein Indiz für die Parallelität der Skalen darstellen und die Annahme stützen, dass Fächerinteressen ein geeignetes, global vergleichbares Konzept darstellen. Für die CFA sowie die im nächsten Teil dargestellten Strukturgleichungsmodelle kam Mplus (Version 7) zur Anwendung (Muthen & Muthen 2012).

7.5.3 Strukturgleichungsmodelle

Wie auch in anderen Arbeiten (siehe Kapitel 5), so werden auch hier Interessen in empirischen Modellen mit anderen Konstrukten in Zusammenhang gebracht. Um diese Zusammenhänge adäquat abbilden zu können, kommen Strukturgleichungsmodelle (structural equation modeling kurz SEM) zur Anwendung (für eine Übersicht siehe etwa Reinecke 2005).

Mit Hilfe dieser Verfahren ist es möglich, Interessen different in Beziehung zu umgebenden Konstrukten zu setzen sowie Modelle aufzubauen, in denen Einzelitems und Faktoren miteinander verglichen werden können. Auch in dieser Arbeit werden die Fit-Werte, die in der Interessenforschung gebräuchlich sind, in Übersichtstabellen berichtet. Für die Erläuterung der Maßzahlen siehe das Kapitel 5 zum Forschungsstand sowie die dort angegebene Literatur (bei-

spielsweise Hu & Bentler 2008). Der kleinen Stichprobe aus KoLepP Rechnung tragend, werden die Interpretationsvorschläge für Fit_Indizes von Muthen & Muthen³¹ aufgegriffen. Sie zeigen auf, dass bei kleinen Stichproben die gebräuchlichen Fit_Indizes verzerrt sein können und verweisen auf eine Arbeit von Anderson und Gerbing (1984). Sie raten davon ab, Fit-Indizes wie CFI und vor allem TLI bei solchen Stichproben überzuinterpretieren, sondern schlagen vor, diese Maße eher deskriptiv zu verwenden und sich zur Einschätzung des Fit eher auf χ^2 -Tests sowie Stand-Alone-Indices (wie den RMSEA), die keinen Vergleich zu einem Baseline-Modell annehmen, zu beziehen.

Um möglichst leicht nachvollziehbare sowie auf den ersten Blick vergleichbare Modelle aufzubauen, wird im Folgenden die gebräuchliche Darstellung der SEM als Pfaddiagramm gewählt.

Wiederum entgegen gebräuchlichen Praktiken (etwa Reinecke 2005) wird in dieser Arbeit mit einem Doppelpfeil keine Korrelation angegeben, sondern eine Regression. Die abhängige Variable steht in den Modellen immer weiter rechts, oder im Fall von Interesse und Aspiration der SuS weiter oben. Die Richtung der Regression wurde hier entsprechend der theoretisch und empirisch gebräuchlichen Annahme bzw. Befunden heraus aufgebaut. Damit wird dem querschnittlichen Aufbau der Arbeit Rechnung getragen. „Ergebnisse aus Querschnittsstudien lassen keine Schlussfolgerungen über eine mögliche Kausalität oder die Richtung des Einflusses zu“ (Ferdinand 2014, S. 38). Ebenso werden in der Ergebnisdarstellung die Konstrukte der Aspiration der SuS sowie Eltern als Label verwendet, da die Itemtexte zu lang bzw. nicht eindeutig wären.

³¹ <https://www.statmodel.com/download/TLI.pdf>.

8 Empirische Analysen der Interessenkonstrukte in Deutsch und Mathematik

Einrichtung und Erhaltung einer Differenz von System und Umwelt wird deshalb zum Problem, weil die Umwelt für jedes System komplexer ist als das System selbst.
(Luhmann 1987, S. 47)

8.1 Einleitung

Dem üblichen Aufbau von quantitativen Arbeiten zum Interesse in Schule folgend, werden im ersten Teil die Ergebnisse der gebräuchlichen Tests auf interne Konsistenz und Faktorenstrukturen dargestellt. Diese werden um Tests auf Messäquivalenz der Skalen in Deutsch und Mathematik erweitert. Anschließend werden die Items der Skalen deskriptiv gegenübergestellt und miteinander verglichen. Im vierten Teil werden die Variablen dargestellt, die in verschiedenen Arbeiten mit Interesse in Beziehung gesetzt werden. Diese werden im darauffolgenden Teil für die Items der beiden Interessensskalen verwendet, um den Deckungsgrad der Skalen differenziert zu betrachten und erste Einblicke in Wechselbeziehungen zu gewinnen. Im nächsten Teil werden die Ergebnisse verschiedener Strukturgleichungsmodelle dargestellt. Hierbei werden als erstes schrittweise Modelle zur Verortung der Aspiration durchgeführt. In einem weiteren Schritt werden diese Basismodelle jeweils für Mathematik um eine Performanzebene erweitert und je zwei vergleichbare Modelle für Einzelitems aufgebaut und zusammenfassend mit den Faktorenmodellen verglichen. Im letzten Teil dieses Kapitels werden die Befunde zusammengefasst und entlang der Thesen interpretiert.

8.2 Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern nach formalen statistischen Verfahren

8.2.1 Test auf interne Konsistenz der Skalen

Der üblichen Vorgehensweise folgend, wird die interne Konsistenz auch hier zunächst über Cronbachs α geprüft. Für Mathematik fällt dieser Wert mit .645 schlecht aus (fünf Items/N: 556). Eine übliche Praxis der empirischen Sozialforschung wäre es, durch Erkenntnisse aus weiterführenden Verfahren – wie Faktorenanalysen – die Items aus der Skala zu entfernen, die einen geringen Erklärungsgrad für die Faktoren aufweisen (etwa Ferdinand 2014). Würde man dieser Praxis folgen (zur Auswahl des Items siehe die weiteren faktoranalytischen Untersuchungen im nächsten Teil), so ließe sich das Item *Zeit verfliegt* begründet aus der Skala entfernen und der Wert von Cronbachs α würde mit .695 (N: 557) auf nur knapp nicht akzeptable Werte steigen. Da Cronbachs α zunehmend kritisch als Maß der Skalen-Reliabilität betrachtet wird (etwa Brown 2006) und es in dieser Arbeit um einen differenten Vergleich identisch erhobener Interessenskonstrukte gehen soll, wird auf eine Reduktion der Skala verzichtet. Festzuhalten ist, dass die verwendete, nicht reduzierte Skala für das Interesse an Mathematik nur schlechte α -Werte annimmt; ein Umstand, der auf nicht korrelierte Messfehler der Skalenitems zurückgehen kann, was zu einer Verletzung der für Cronbachs α notwendigen Tau-Äquivalenz führen würde (Brown 2006). Innerhalb von Faktorenanalysen kann dies weiter untersucht werden (siehe nächsten Teil der vorliegenden Arbeit).

Für Deutsch nimmt Cronbachs α einen Wert von .629 an (fünf Items/N: 579). Eine Reduktion auf vier Items unter Entfernung des Items *Zeit verfliegt* führt zu einer Erhöhung des Wertes auf .685.

Sowohl für die Interessensskala Mathematik als auch Deutsch liegen die Cronbachs α -Werte unter akzeptablem Niveau. Dies kann als ein erster Hinweis auf eine schlechte interne Konsistenz der Skalen interpretiert werden.

8.2.2 Standard CFA + Vergleich des Faktorladungsmusters

Wie im Kapitel zum Forschungsstand aufgezeigt, werden in vielen Fällen die verwendeten Skalen faktoranalytischen Verfahren unterzogen. In einem ersten Schritt werden auch hier die Ergebnisse der separaten CFA für die jeweiligen Fächer dargestellt und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen.

Sowohl in Deutsch wie auch in Mathematik weisen die Skalen in Faktormodellen akzeptable bis gute Maßzahlen auf (siehe Tabelle 7). So liegen etwa die CFI in beiden Modellen über .95, was für einen guten Fit spricht. Der RMSEA hingegen zeigt etwas höhere Werte (.055 Mathematik/0.68 Deutsch) und weist auf nur akzeptablen Fit hin. Vergleicht man die beiden Modelle direkt, so zeigt sich, dass die Fit-Indizes für Deutsch generell etwas unterhalb denen für Mathematik liegen.

In Tabelle 6 werden die Faktorladungen für beide Fächerinteressen berichtet. Die *Wichtigkeit des Faches* stellt in beiden Fällen das Item mit stärksten Ladungen für den jeweiligen Faktor dar. Das schwächste Item für beide Modelle stellt *Zeit verfliegt* dar, wobei auch hier die Differenz mit .032 eher gering ausfällt. Die stärkste Abweichung findet sich in der Bereitschaft im jeweiligen Fach *in der Freizeit zu lernen* mit .093. Insgesamt variieren die Ladungen zwischen den jeweiligen Items der Fächer zwischen .0001 (*Wichtigkeit gut zu sein*) und .093 (*Lernen in der Freizeit*). Somit zeigen sich die Ladungen auf die Faktoren als ähnlich zwischen den Fächern. Ein Vergleich der Residualvarianzen sowie der R^2 Statistiken zeigt auf, dass beide ebenfalls zwischen den Fächern vergleichbar ausfallen (siehe Tabelle 19 und Tabelle 20 im Anhang). In letztgenannten wird ersichtlich, dass das Item die *Zeit verfliegt* am ehesten aus den Modellen zu entfernen wäre, um den Erklärungsgrad der beiden Faktoren zu erhöhen.

Tab. 6: Standardisierte Faktorladungen der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch

	Item	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
1a Mathematik	Knobeln	0.492	0.046	10.698	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.662	0.040	16.637	0.000
	Zeit verfliegt	0.175	0.053	3.315	0.001
	Lernen in der Freizeit	0.479	0.052	9.292	0.000
	... ist mir persönlich wichtig	0.765	0.044	17.295	0.000
1b Deutsch	Knobeln	0.459	0.047	9.770	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.663	0.042	16.051	0.000
	Zeit verfliegt	0.207	0.053	3.913	0.000
	Lernen in der Freizeit	0.572	0.043	13.318	0.000
	... ist mir persönlich wichtig	0.755	0.041	18.555	0.000

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. STDYX Standardisierung. Mathematik N: 577. Deutsch N: 573.

8.2.3 Test auf Messinvarianz der Skalen (CFA beider Skalen)

Der Test auf Messäquivalenz erfolgte im üblichen, sukzessiven Aufbau,³² in dem, ausgehend von einem nicht restringierten Modell, schrittweise Restriktionen eingeführt werden (z. B. Brown 2006; 2015). In dieser Arbeit werden statt Gruppenvergleichen die beiden deckungsgleich erhobenen Konzepte der Fächerinteressen in Mathematik und Deutsch verglichen. Der komparative Modellvergleich erfolgt entlang der üblichen Fit-Indizes, wobei eine Verschlechterung zwischen den Modellen ein Indiz für Messinvarianz auf einer gewissen Stufe darstellt (vgl. Brown 2006; Temme & Hildebrandt 2008). Als gut werden hier eine CFI Abweichung unter .005, eine RMSEA-Differenz unter .010 oder eine SRMR-Differenz um .025 beschrieben (Chen 2007).

Auf der ersten Stufe wurde auf Messinvarianz der Skalen hin geprüft. Der obige Vergleich der Faktorladungen kann als erster Hinweis auf Messäquivalenz gewertet werden. Als Erweiterung wurden beide Skalen in einem Modell aufgebaut. In diesem wurden Korrelationen zwischen den Residuen der identischen Items der jeweiligen Skalen berücksichtigt und alle übrigen Parameter frei geschätzt (Tabelle 7: Modell 2).³³ Die Ergebnisse zeigen sich als leicht different zu den Ergebnissen aus den Einzelmodellen, weichen aber innerhalb des als gut angenommenen Rahmens voneinander ab. Allerdings ist auffällig, dass CFI und SRMR sich im Verhältnis zu den Einzelmodellen verschlechtert haben. Alle Maßzahlen liegen auf akzeptablem bis sehr gutem Niveau.

Beim Test auf metrische Invarianz wurden zusätzlich zu den Restriktionen aus Modell 2 die Ladungen für die Faktoren je Indikator (paarweise) auf Gleichheit restringiert. Modell 3 nimmt gute Indizes an und weist nur leicht geringere Maßzahlen als Modell 2 auf.³⁴

Im dritten Modell wird auf skalare Invarianz hin geprüft, indem Gleichheitsrestriktionen auf die Konstanten der Indikatoren gelegt werden. Es zeigt sich eine leichte Verschlechterung zu bisherigen Modellen. Die Maßzahlen (etwa RMSEA) liegen nur noch auf akzeptablem Niveau. Im letzten Modell wurde geprüft, ob die Varianzen der Residualgrößen in den Skalen identisch sind. An dieser Stelle zeigt sich eine deutliche Verschlechterung des Modells in der Form, dass etwa der RMSEA sowie der SRMR deutlich oberhalb der als gut angenommen Werte liegen.

Tab. 7: Vergleichende CFA Modelle zum Test auf Messäquivalenz

		X ²	df	P	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1a	Mathematik	13.577	5	.0185	.055	.971	.941	.028
1b	Deutsch	18.367	5	.0025	.068	.959	.919	.031
2	Konfigurale Invarianz	88.238	29	.0000	.059	.949	.920	.054
3	Metrische Invarianz	93.515	33	.0000	.056	.948	.929	.056
4	Skalare Invarianz	112.006	38	.0000	.058	.936	.924	.075
5	Invarianz der Messfehlervarianzen	573.974	43	.0000	.146	.541	.519	.395

³² Für ein Beispiel aus der Interessenforschung zu Gruppenvergleichen entlang des Geschlechtes siehe beispielsweise Dinkelmann und Buff 2017.

³³ In zusätzlichen Modellen wurden in ebenso restringierten Modellen einzelne Variablenpaare entfernt. Hier zeigten sich für beide Faktoren die gleichen Items als tragend für die Modelle.

³⁴ Wie bei Temme und Hildebrandt (2008) vorgeschlagen, wurden Tests auf partielle metrische Invarianz durchgeführt. Diese zeigten sich als vergleichbar zu dem Test auf vollständige metrische Invarianz.

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Alle Modelle ab 2 einschließlich N: 558. 1a Mathematik N: 577. 1b Deutsch N: 573.

Insgesamt zeigen die schrittweise stärker restringierten Modelle auf, dass die Skalen nahezu allen Tests auf Invarianz standhalten. So zeigt Modell 2 in Kombination mit der Betrachtung der Faktorladungen (Tabelle 6), dass die Konzepte miteinander vergleichbar sind. Modell 3 und 4 zeigen dann weiter auf, dass sowohl die Mittelwerte als auch die strukturellen Beziehungen zwischen den Skalen analog sind. Lediglich die Messfehlervarianzen zeigen sich unterschiedlich, wodurch die Reliabilitäts- und Selektionsgenauigkeit zwischen den Skalen als different angenommen werden können. Dies könnte auch ein Indiz dafür sein, dass die Skalen das latente Konstrukt – das Interesse an einem Schulfach – unterschiedlich reliabel abbilden. Es wäre also möglich, dass in einem Fach die Skala des Interesses reliabel Fachinteresse abbildet als im anderen Fach dies dagegen nicht der Fall ist. Zudem zeigen sich Maße wie TLI und CFI als wenig geeignet, um den Fit kleiner Stichproben zu beschreiben (siehe das Kapitel 7).

Auch wenn die bisherigen Analysen für die Verwendung von Faktoren und die Vergleichbarkeit dieser sprechen, so kann über diese formal statistischen Tests der Deckungsgrad zwischen den theoretisch aufgebauten und ihrer Operationalisierung wirklich überprüft werden. Diese Tests können nur auf Grundlage des Datenmaterials Muster in diesem entdecken. Um diese Muster deuten zu können und sich damit der Überscheidung von Theorie und Empirie zu nähern, bedarf es weiterer differenzierter Untersuchungen, die entlang theoretischer Annahmen und der Ergebnisse aus vergleichbaren Studien zu interpretieren sind.

8.3 Deskriptiver Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern

8.3.1 Deskriptiver Vergleich der Skalen zu Fächerinteressen

Eine erste Gegenüberstellung der Items der Interessensskalen zeigt einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede im Antwortmuster der Schülerinnen und Schüler (Abbildung 10). In beiden Skalen wird die *Wichtigkeit gut zu sein* am häufigsten mit ‚stimmt ganz genau‘ beantwortet. Allerdings ist dieser Anteil für Mathematik um 11,4% niedriger als in Deutsch. Die Standardabweichung fällt bei diesem Item für Deutsch mit .692 und für Mathematik mit .802 im Vergleich zu den anderen Items eher niedrig aus (minimal .692 bis maximal .993). Deutlich vergleichbar über alle Antwortkategorien hinweg zeigt sich *Lernen in der Freizeit* mit einer Abweichung zwischen den Fächern von maximal 2,8%. Hier sind auch insgesamt die höchsten Werte für die Kategorie ‚stimmt überhaupt nicht‘ zu beobachten. Beim Item *Knobeln* im jeweiligen Fach zeigen sich Unterschiede in den beiden höchsten Antwortkategorien (Differenz 5,9% ‚stimmt eher‘ bzw. 6,5% ‚stimmt ganz genau‘).

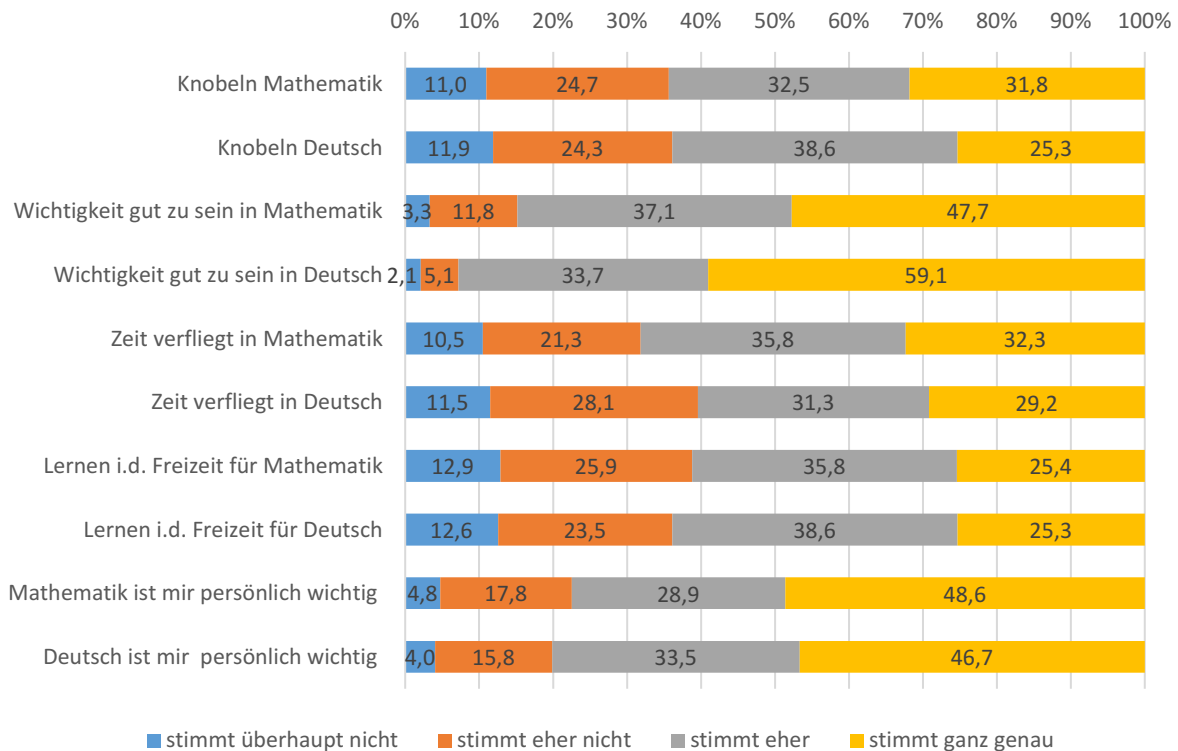


Abb. 12: Gegenüberstellung des Antwortmusters der Fächerinteressen

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente. N: 565–575.

In einem Vergleich der Mittelwerte (Abbildung 11) zeigen sich die Unterschiede zwischen den Antwortmustern der Skalen kaum noch. Lediglich für die *Wichtigkeit gut zu sein* schlagen sich die Unterschiede der Items auch in leicht differenten Mittelwerten nieder. Für alle anderen Variablen zeigen sich die Skalen als homogen. Die Standardfehler der Mittelwerte liegen zwischen .029 (*Wichtigkeit gut zu sein Deutsch*) und .042 (*Zeit verfliegt in Deutsch*).

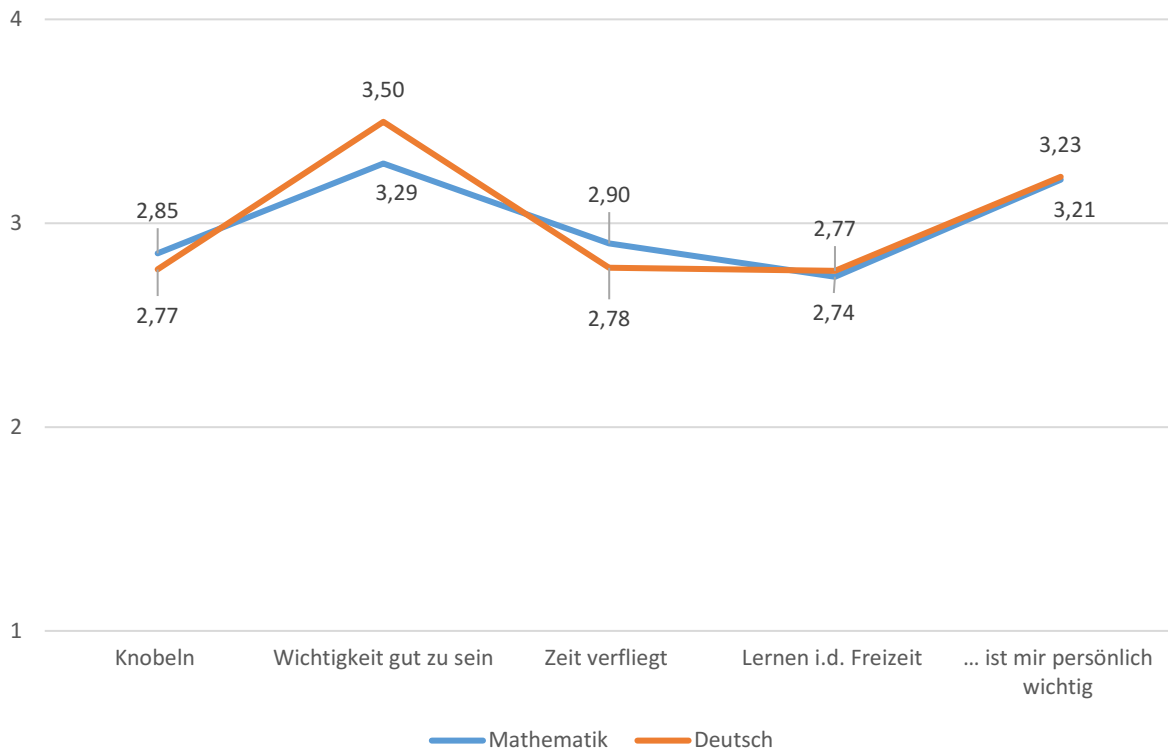


Abb. 13: Mittelwertvergleich der Fächerinteressen

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Skala: 1 stimmt überhaupt nicht; 2 stimmt eher nicht; 3 stimmt eher; 4 stimmt ganz genau. N: 565–575.

8.3.2 Korrelation und ANOVA

In einem weiteren Schritt wurden die jeweils parallelen Items miteinander korreliert sowie Varianzanalysen (ANOVA: analysis of variance) unterzogen (Tabelle 8).

Hier zeigen sich deutliche Zusammenhänge für *Lernen in der Freizeit*, mittlere Zusammenhänge für *Zeit verfliegt*, *... ist mir persönlich wichtig* und *Wichtigkeit gut zu sein*. Die niedrigste Korrelation nach Kendall's tau-b findet sich zwischen den Items zum *Knobeln*. Alle Zusammenhänge zeigen sich als hoch signifikant. Ähnliche Befunde lassen sich für die Zusammenhangsmaße der Varianzanalysen festhalten.

Tab. 8: Korrelationen und ANOVA der Items der Fächerinteressen

	Kendall's tau-b	Signifikanz zweiseitig	R-Quadrat	Eta-Quadrat	N
Knobeln	.207	.000	.067	.090	572
Wichtigkeit gut zu sein	.399	.000	.173	.173	567
Zeit verfliegt	.485	.000	.283	.283	563
Lernen in der Freizeit	.611	.000	.435	.436	560
... ist mir persönlich wichtig	.442	.000	.213	.225	563

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1.

8.4 Übersicht über die Variablen neben Interesse

Um die Fächerinteressen differenziert betrachten zu können sowie Strukturgleichungsmodelle aufbauen zu können, bedarf es weiterer Variablen. Diese sollen an dieser Stelle deskriptiv dargestellt werden (für eine Übersicht der verwendeten Fragebogenitems siehe Kapitel 7).

8.4.1 Performanz der Schülerinnen und Schüler (Selbsteinschätzung) – Noten in Mathematik und Deutsch

Für das Fach Mathematik gibt der größte Teil der SuS eine gute Note im letzten Zwischenzeugnis an (46,7%). Lediglich 10,5% der SuS berichten ausreichende oder schlechtere Noten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für das Fach Deutsch. So gibt auch hier der größte Teil der SuS eine gute Note an (48,6%).

Zur Unterscheidung von Mittelwertunterschieden wurde eine Dichotomisierung vorgenommen. Die Untersuchungsgruppe der SuS mit einer Note von 2 und besser wurde dabei als eins codiert und die Vergleichsgruppe stellten die SuS mit schlechteren Noten dar (als null codiert). In den Strukturgleichungsmodellen wurde die Variable der Noten unverändert übernommen.

Tab. 9: Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch

Note	Mathematik in %	Deutsch in %
1	18,0	12,8
2	46,7	48,6
3	24,9	29,3
4	8,6	8,9
5	1,8	,2
6	-	,2
N	523	508

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente.

8.4.2 Performanz der Schülerinnen und Schüler (Fremdeinschätzung) – Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform

Um neben der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler ein weiteres Maß schulischer Performanz anwenden zu können, wurde die Klassenliste mit den Datensätzen der Kinder und Eltern zusammengeführt. In fast der Hälfte der Fälle (48,7%) hätte die Klassenlehrkraft zum Erhebungszeitpunkt (etwa drei bis vier Monate vor der Erstellung der Übergangsempfehlung) eine Empfehlung für das Gymnasium ausgesprochen.

Tab. 10: Übergangsempfehlung

Für welche Schulform würden Sie zum jetzigen Zeitpunkt die Schülerin/den Schüler empfehlen?	
Ausprägung	in %
Hauptschule	16,1
Realschule	34,9
Gymnasium	48,7
Förderschule	,3
N	573

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente.

Um Gruppenvergleiche durchführen zu können, wurde eine Dummyvariable erstellt. Die Übergangsempfehlung für das Gymnasium wurde in dieser als eine Kategorie codiert und alle anderen Schulformen dienten als Referenzgruppe.

8.4.3 Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler – Wichtigkeit eines guten Abschlusses

Die Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler wurde über die Frage „Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen“ erhoben. Nahezu alle Kinder geben an, dass sie der Aussage voll zustimmen.

Tab. 11: Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler

Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen	
Ausprägung	in %
stimmt überhaupt nicht	0,9
stimmt eher nicht	1,2
stimmt eher	10,9
stimmt ganz genau	87,0
N	569

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente.

So fällt der Mittelwert mit 3,84% entsprechend sehr hoch aus und die Standardabweichung liegt bei ,46. Die Varianz der Variable fällt somit sehr niedrig aus.

8.4.4 Bildungsaspiration der Eltern – realistische Bildungsaspiration

Die Aspiration der Eltern fällt insgesamt hoch aus. So geben 70,2% der Eltern an, dass ihre Kinder die allgemeine Hochschulreife oder einen Hochschulabschluss erreichen werden. Da die Abstände zwischen den Antwortkategorien nicht vergleichbar sind, der größte Teil der Personen einen sehr hohen Abschluss annimmt sowie aufgrund der Tatsache, dass in der Abfrage sowohl Antwortkategorien zu allgemeinen Schulabschlüssen als auch berufsqualifizierenden Abschlüssen enthalten sind, wurde für die weiteren Analysen eine Dichotomisierung vorge-

nommen. In dieser wurden die Kategorien der allgemeinen Hochschulreife und des Hochschulabschlusses zusammengefasst und auf den Wert eins gesetzt. Alle übrigen Antwortkategorien wurden als Referenzgruppe verwendet.

Tab. 12: Bildungsaspiration Eltern

Und was erwarten Sie, welchen Abschluss Ihre Tochter/Ihr Sohn auch wirklich erreicht?	
Ausprägung	in %
Hauptschulabschluss	2,2
Realschulabschluss	12,6
Lehrabschluss, Berufsschulabschluss	5,8
Fachhochschulreife	5,8
Hochschulreife/Abitur	34,8
Abschluss an einer Fachschule	3,4
Universitätsabschluss/Fachhochschulabschluss	35,4
N	531

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente.

8.4.5 Kulturelles Kapital – Lexika

Als Indikator für kulturelles Kapital werden häufig Bücher oder Lexika verwendet. In dieser Arbeit wird auf die kategorisierte Abfrage nach Lexika zurückgegriffen. Mit 52,1% gibt etwas mehr als die Hälfte der befragten Eltern an, zehn oder weniger Lexika im Haushalt zu haben. In ähnlicher Weise wie für die Bildungsaspiration wurde auch hier eine Dummyvariable erstellt. Elf und mehr Lexika wurden als eins zusammengefasst und 1–10 Lexika wurden als null codiert.

Tab. 13: Lexika

Wie viele Lexika haben Sie in Ihrem Haushalt?	
1–10	52,1
11–25	33,0
26–100	13,3
101–200	1,2
Über 200	0,4
N	555

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Gültige Prozente.

8.5 Vergleich der Interessensvariablen zwischen den Fächern im Zusammenhang mit umgebenden Variablen

Zur differentiellen Betrachtung der Skalen der Fächerinteressen erscheint es sinnvoll, diese in Bezug zu anderen Variablen zu setzen. Hier wird ein Fokus auf üblicherweise verwendete Items gelegt, die sowohl theoretisch fundierte als auch empirisch nachweisbare Zusammenhänge mit Interesse haben. Hierbei werden bewusst die Einzelitems verwendet, um Einblicke in Bezüge

zwischen diesen und anderen Items identifizieren zu können und so ein differenzierteres Bild über die Skalen zu gewinnen.

8.5.1 Interesse und Performanz der Schülerinnen und Schüler über Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch

In einigen Studien (etwa Murayama u. a. 2013; Rudolph u. a. 2016) findet sich ein Bezug zwischen schulischer Performanz und Interesse als Untersuchungsgegenstand. Dies soll als Anlass genommen werden, Gruppenvergleiche entlang der Noten zwischen Skalen der Fächer anzustellen. Um einen übersichtlichen Vergleich gewinnen zu können, wurden zwei Gruppen von SuS gebildet: diejenigen mit einer Note von 2 oder besser und diejenigen mit einer Note von 3 und schlechter. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die höhere Werte in *Knobeln*, *Wichtigkeit gut zu sein* sowie *... ist mir persönlich wichtig* für das Fach Mathematik berichten, auch häufiger über bessere Noten im Fach verfügen. Dagegen weisen SuS mit höheren selbstberichteten Werten für die Items *Zeit verfliegt* und *Lernen in der Freizeit* tendenziell etwas schlechtere Noten auf. Die Korrelation der direkt erhobenen Noten mit dem Item *Knobeln* nimmt einen Wert von $-.284$ an und ist hoch signifikant (siehe die Anmerkungen unter Abbildung 12). Das bedeutet, eine höhere – also bessere – Note im Fach fällt statistisch signifikant mit der Beobachtung einer besseren Selbsteinschätzung für *Knobeln* zusammen. Darüber, welche Richtung dieser Zusammenhang hat, ob also Noten das Interesse bedingen oder das Interesse die Noten, kann an dieser Stelle keine Aussage gemacht werden. Festzuhalten ist allerdings, dass neben dem Item zum *Knobeln* auch das Item zur *Wichtigkeit gut zu sein* in Mathematik eine signifikante Korrelation mit der Fächernote aufweist. Gleichzeitig weist das Item *Zeit verfliegt* eine genau entgegengesetzte, signifikante Korrelation auf. Eine bessere Selbsteinschätzung fällt also in diesem Fall mit schlechteren Noten zusammen. Für die übrigen Items konnte keine signifikante Korrelation gefunden werden.

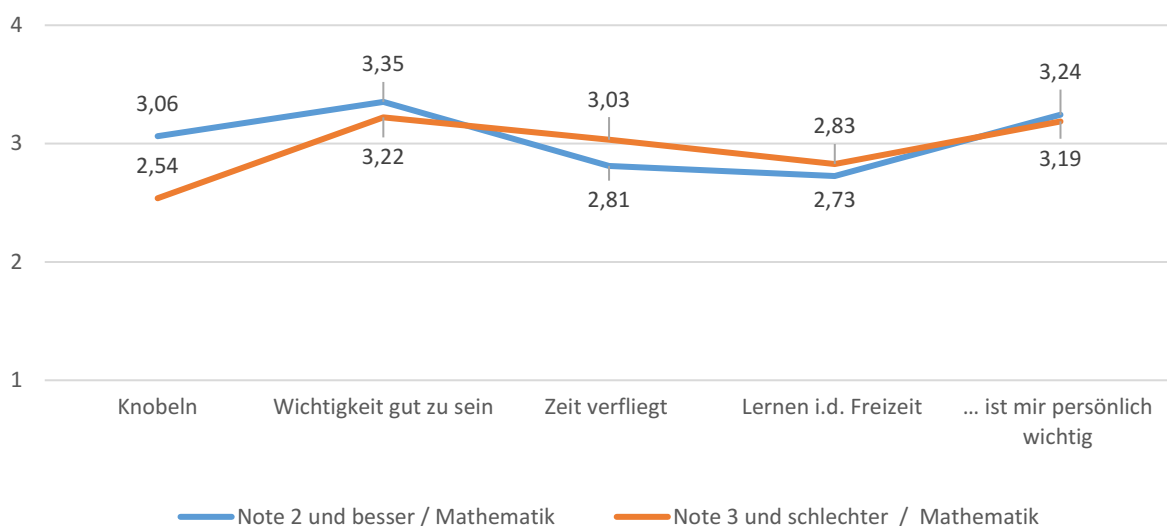


Abb. 14: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Mathematik mit Noten im Fach Mathematik

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Korrelation nach Kendall's tau-b mit nicht dichotomisierter Notenvariable. Knobeln: $-.284^{**}$ /Wichtigkeit gut zu sein: $-.108^{**}$ /Zeit verfliegt $.085^{*}$ /Lernen in der Freizeit $-.007$ /... ist mir persönlich wichtig $-.067$. N: 515–520. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für das Fach Deutsch. So fallen auch hier bessere Selbsteinschätzungen in den Items *Knobeln* und schwächer *Wichtigkeit gut zu sein* im Mittel mit besseren Noten zusammen. Wohingegen niedrigere Mittelwerte in *Zeit verfliegt* und *Lernen in der Freizeit* mit schlechteren Noten zusammen berichtet werden. Lediglich für das letzte Item der Skala ist hier kein Zusammenhang beobachtbar. Die Korrelation für *Knobeln* liegt mit $-.212$ auf einem vergleichbaren und ebenso hoch signifikanten Niveau wie für Mathematik. *Zeit verfliegt* nimmt auch für Deutsch eine negative ($-.078$), aber keine signifikante Korrelation mit der Note im Fach Deutsch an.

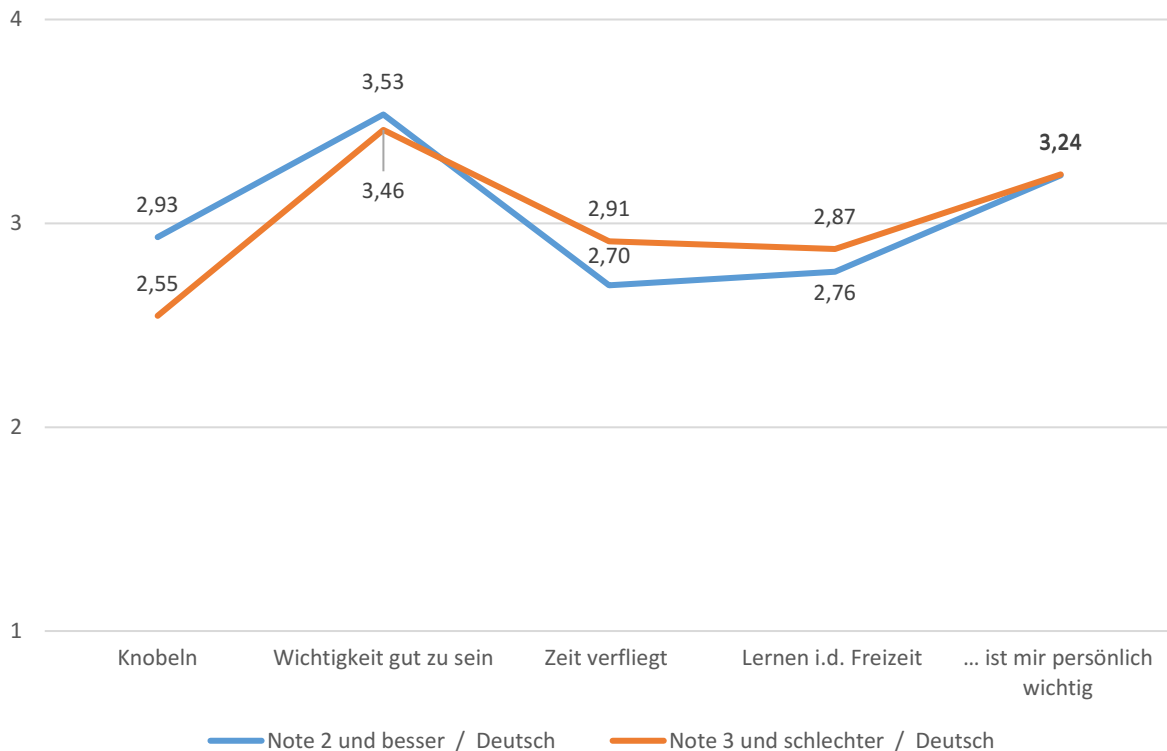


Abb. 15: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Deutsch mit Noten im Fach Deutsch

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Korrelation nach Kendall's tau-b mit nicht dichotomisierter Notenvariable. Knobeln: $-.212^{**}$ /Wichtigkeit gut zu sein: $-.017$ /Zeit verfliegt $.078^{*}$ /Lernen in der Freizeit $.050$ /...ist mir persönlich wichtig $.014$. N: 497–505. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

8.5.2 Interesse und Performanz der Schülerinnen und Schüler über die Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform

Um diesem differenten Befund im Zusammenhang mit Variablen schulischer Performanz weiter nachzugehen, wurde die Übergangsempfehlung der Klassenlehrkraft als Maß der Performanz herangezogen, welches nicht von den SuS berichtet wurde.

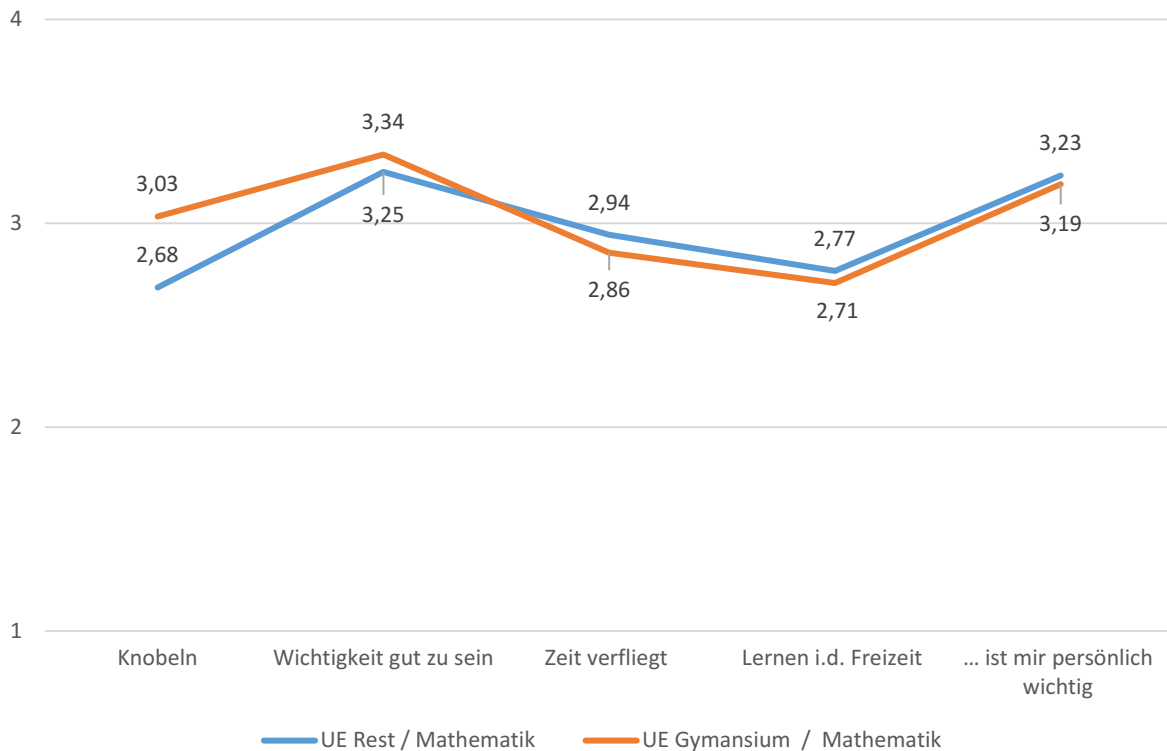


Abb. 16: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Mathematik mit der Übergangsempfehlung für eine weiterführende Schulform

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLeP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter Übergangsempfehlung für das Gymnasium. Vergleichsgruppe: Realschule, Hauptschule sowie Förderschule. Knobeln: .185**/Wichtigkeit gut zu sein: .136*/Zeit verfliegt .091/Lernen in der Freizeit .060/... ist mir persönlich wichtig .081. N: 568–575. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Für einen Gruppenvergleich wurde an dieser Stelle die Übergangsempfehlung für das Gymnasium mit allen anderen Empfehlungen für die weiterführende Schulform verglichen. Die SuS mit einer Übergangsempfehlung für das Gymnasium weisen in *Knobeln* und *Wichtigkeit gut zu sein* höhere Mittelwerte auf als es ihre Mitschülerinnen und Mitschüler tun. Ein Zusammenhang, der sich auch bei der Betrachtung der Korrelation wiederfindet und hoch bzw. signifikant ausfällt. Für die drei übrigen Items fallen die Mittelwerte leicht höher aus, wenn eine Übergangsempfehlung unterhalb des Gymnasiums ausgesprochen werden soll. Letztere Zusammenhänge sind allerdings sehr schwach und nicht signifikant.

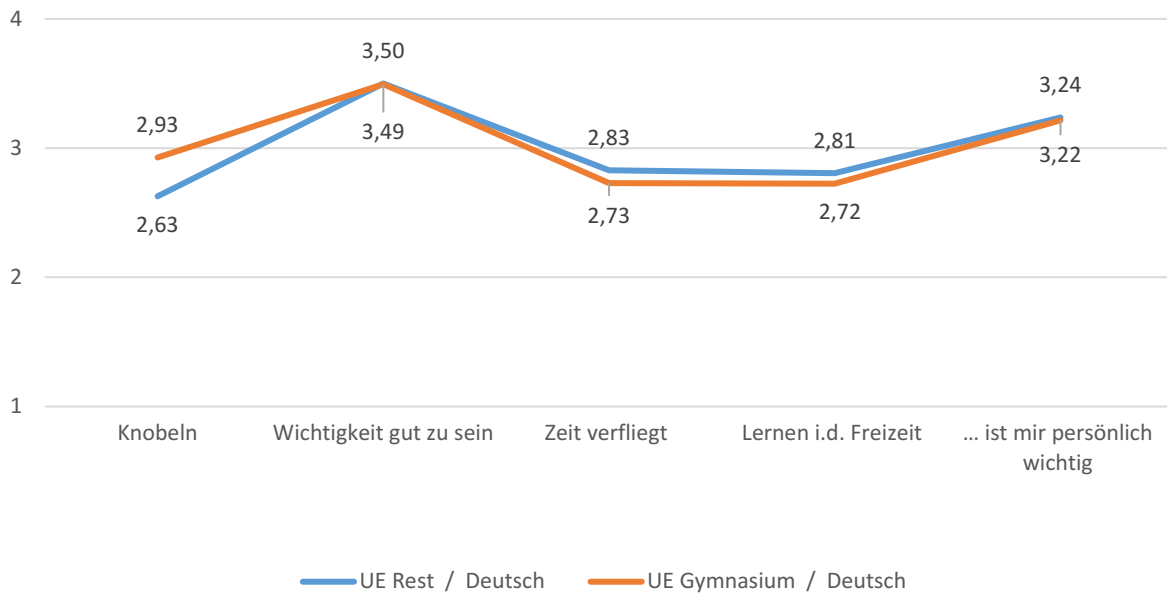


Abb. 17: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Deutsch mit der Übergangsempfehlung für eine weiterführende Schulform

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLeP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter Übergangsempfehlung für das Gymnasium. Vergleichsgruppe: Realschule, Hauptschule sowie Förderschule. Knobeln: .213**/Wichtigkeit gut zu sein: .147*/Zeit verfliegt .132*/Lernen in der Freizeit .088/... ist mir persönlich wichtig .136. N: 565–573. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Auch für Deutsch wurden Mittelwertvergleiche sowie Korrelationen mit der Übergangsempfehlung durchgeführt. Die Befunde stellen sich als vergleichbar zu denen in Mathematik dar, auch wenn diese hier etwas deutlicher ausfallen. Im Fall einer Empfehlung für das Gymnasium fällt auch der Mittelwert in *Knobeln* höher aus als in der Vergleichsgruppe. Anders als in Mathematik ist dagegen nur ein minimalster Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen für *Wichtigkeit gut zu sein* festzustellen. In den übrigen Items weisen die Personen mit einer schlechteren Übergangsempfehlung gleichzeitig höhere Mittelwerte auf als für die SuS mit einer Empfehlung für das Gymnasium. Signifikante Korrelationen lassen sich an dieser Stelle lediglich für die ersten drei Items nachweisen.

8.5.3 Interesse und Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler

Ein Maß, das auf einer ähnlichen Ebene des Teilbewusstens wie das Selbstkonzept anzusiedeln ist, ist die Aspiration der Schülerinnen und Schüler. Da theoretisch starke Effekte zwischen Interesse und Selbstkonzept angenommen werden (etwa Krapp 2010; vgl. das Kapitel 6), erscheint es sinnvoll, ein auf vergleichbar teilbewusst angelegtes Konstrukt auch empirisch mit diesem zusammen zu betrachten.

Ein Vergleich der Mittelwerte der Aspiration von SuS zeigt auf, dass eine höhere Selbsteinschätzung hier mit einer ebenso höheren Einschätzung nahezu aller Interessensitems im Fach Mathematik einhergeht (Tabelle 14).³⁵ Am schwächsten ist dieser Zusammenhang beim Item *Zeit verfliegt*, was sich ebenfalls in einer schwachen und nicht signifikanten Korrelation widerspiegelt. Die Korrelation der globalen Wichtigkeit eines guten Schulabschlusses nimmt mit

³⁵ Da die Abbildungen in diesem Fall kein geeignetes Darstellungsmedium sind – alleine die Menge an zu berichtenden Werten wäre doppelt so hoch – werden die Ergebnisse hier in Tabellenform berichtet.

Wichtigkeit im Fach gut zu sein sowie ... *ist mir persönlich wichtig* im Verhältnis die höchsten Werte an. Dies erscheint bei der ähnlichen Formulierung der Items kaum verwunderlich. Die Korrelation mit *Knobeln* und *Lernen in der Freizeit* fällt dazu im Verhältnis etwas schwächer aus, bewegt sich aber auch hier auf hoch signifikantem Niveau.

Tab. 14: Aspiration der Schülerinnen und Schüler im Mittelwertvergleich für das Interesse in Mathe

Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen	Knobeln	Wichtigkeit gut zu sein	Zeit verfliegt	Lernen in der Freizeit	... ist mir persönlich wichtig
stimmt überhaupt nicht/Mittelwert	2,80	3,00	3,20	2,80	3,00
stimmt eher nicht/Mittelwert	2,57	2,57	2,29	2,43	2,71
stimmt eher/Mittelwert	2,57	2,73	2,79	2,43	2,63
stimmt ganz genau/Mittelwert	2,90	3,38	2,92	2,79	3,29
Korrelation mit Aspiration SuS	.109**	.233**	.058	.106**	.215**

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLePP MZP 1. Korrelation nach Kendall's tau-b. N: 560–567. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Für den Zusammenhang der Aspiration mit Interesse in Deutsch zeigen sich noch deutlichere Zusammenhänge (Tabelle 15). So berichten SuS mit höherer Aspiration auch ein höheres Interesse über die gesamte Skala hinweg an. Die Korrelation ist hier bei allen Variablen positiv und außer für das Item *Zeit verfliegt* ist dieser Zusammenhang hoch signifikant. Wie auch für Mathematik zeigen sich die *Wichtigkeit im Fach gut zu sein* sowie ... *ist mir persönlich wichtig* am höchsten mit der Wichtigkeit eines guten Schulabschlusses korreliert. Auffällig ist, dass *Knobeln* und *Lernen in der Freizeit* in Deutsch nochmals stärkere Zusammenhänge mit der Aspiration aufweisen, als es für Interesse in Mathematik der Fall war. *Zeit verfliegt* nimmt hier einen schwach signifikanten Zusammenhang mit SuS-Aspiration an. Insgesamt fallen die Zusammenhänge mit der Aspiration zwischen beiden Fächerinteressensskalen vergleichbar aus.

Tab. 15: Aspiration der Schülerinnen und Schüler im Mittelwertvergleich für das Interesse in Deutsch

Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen	Knobeln	Wichtigkeit gut zu sein	Zeit verfliegt	Lernen in der Freizeit	... ist mir persönlich wichtig
stimmt überhaupt nicht/Mittelwert	2,00	2,60	3,20	2,60	2,80
stimmt eher nicht/Mittelwert	2,43	2,86	2,57	2,14	3,00
stimmt eher/Mittelwert	2,34	2,89	2,51	2,36	2,50
stimmt ganz genau/Mittelwert	2,84	3,59	2,82	2,83	3,32
Korrelation mit Aspiration SuS	.168**	.308**	.079*	.156**	.264**

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLePP MZP 1. Korrelation nach Kendall's tau-b. N: 560–567. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

8.5.4 Interesse und Bildungsaspiration der Eltern

Die Bildungsaspiration der Eltern dient in dieser Arbeit als eine externe Größe außerhalb der Schülerinnen und Schüler. Als Ausdruck eines gewissen Bildungshabitus im Elternhaus lassen sich hier Zusammenhänge sowohl auf die Aspiration der SuS wie auch auf das Interesse der

Schülerinnen und Schüler annehmen. Weiterhin ist es so möglich, Herkunftseffekte aus dem Elternhaus zu kontrollieren und dafür ein Maß zu verwenden, das auf einer ähnlichen teilbewussten Ebene (hier für die Eltern) angelegt ist.

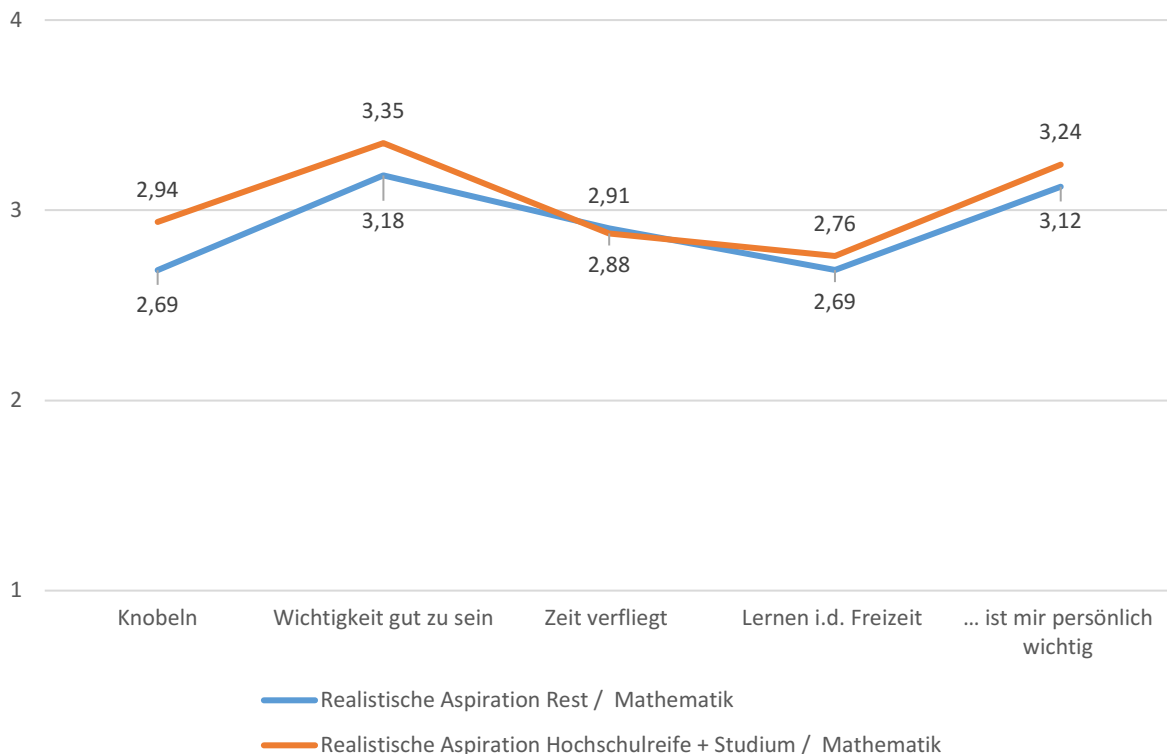


Abb. 18: Mittelwertvergleich realistischer, elterlicher Bildungsaspiration mit Fachinteresse in Mathematik

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLeP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter realistischer Aspiration für die allgemeine Hochschulreife und Hochschulabschluss. Vergleichsgruppe: Alle anderen Bildungs- und Berufsabschlüsse. Knobeln: .123*/Wichtigkeit gut zu sein: .135*/Zeit verfliegt .071/Lernen in der Freizeit .046/... ist mir persönlich wichtig .087. N: 544–551. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Ein Vergleich der Mittelwerte wird in Abbildung 16 dargestellt. Für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit hoher elterlicher Aspiration zeigen sich im Mittel höhere Interessen im Fach Mathematik. Letztere fallen bei den Items *Wichtigkeit gut zu sein* sowie *... ist mir persönlich wichtig* am höchsten aus, wie es auch schon bei der Aspiration der SuS der Fall war. Die kleinsten Unterschiede zeigen sich zwischen den Gruppen für *Zeit verfliegt*. Betrachtet man die Korrelationen, so werden lediglich die Zusammenhänge zu *Knobeln* und *Wichtigkeit gut zu sein* statistisch signifikant.

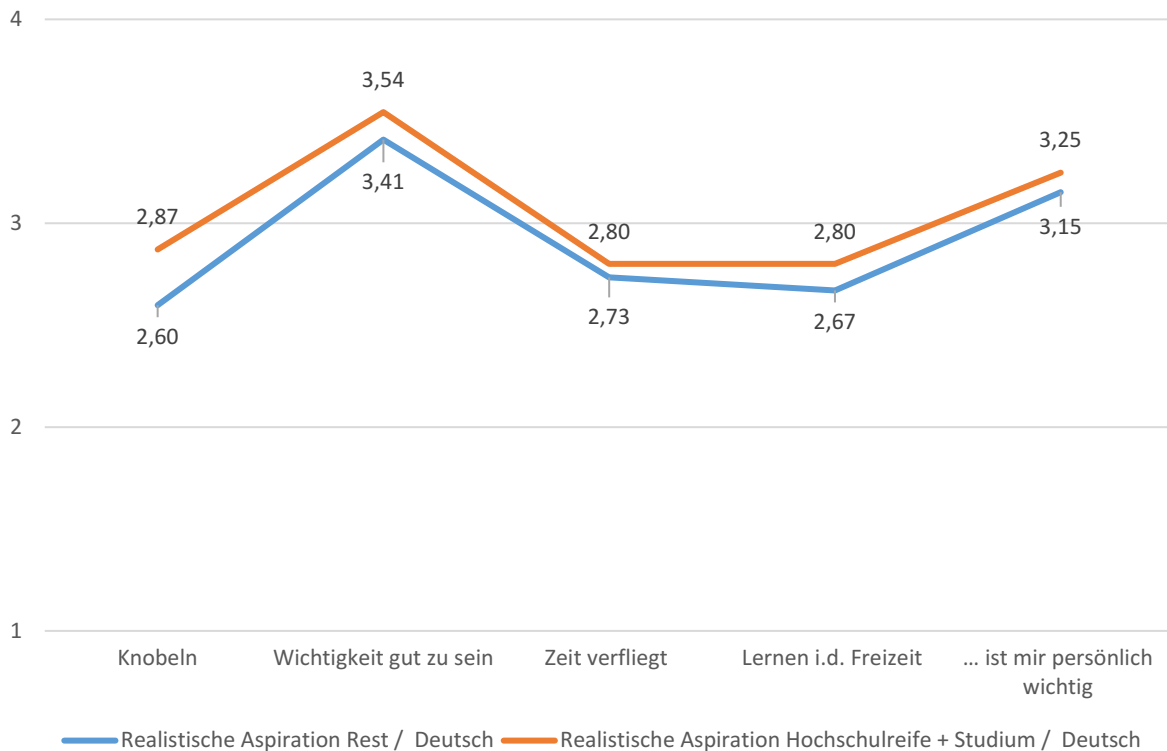


Abb. 19: Mittelwertvergleich realistischer, elterlicher Bildungsaspiration mit Fachinteresse in Deutsch

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter realistischer Aspiration für die allgemeine Hochschulreife und Hochschulabschluss. Vergleichsgruppe: Alle anderen Bildungs- und Berufsabschlüsse. Knobeln: .152**/ Wichtigkeit gut zu sein: .161**/Zeit verfliegt .095/Lernen in der Freizeit .093/... ist mir persönlich wichtig .131. N: 542–549. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Für das Interesse im Fach Deutsch können ähnliche Befunde gemacht werden (Abbildung 17). Die Items *Wichtigkeit gut zu sein* sowie *... ist mir persönlich wichtig* nehmen für die Gruppe mit hoher Aspiration der Eltern ebenfalls im Mittel hohe Werte an. Der maßgeblichste Unterschied für Deutsch liegt in dem Gruppenunterschied zwischen hoher und niedrigerer Aspiration für das Item *Zeit verfliegt*. Hier geben die Schülerinnen und Schüler im Mittel einen höheren Wert an, wenn ihre Eltern eine hohe Aspiration haben, als wenn dies nicht der Fall ist. Der Unterschied fällt allerdings sehr schwach aus, was sich auch an einer schwachen, nicht signifikanten Korrelation widerspiegelt. Wie schon für Mathematik sind auch hier die Korrelationen zu *Knobeln* und *Wichtigkeit gut zu sein* statistisch messbar und hoch signifikant.

8.5.5 Interesse und Kulturelles Kapital

Ein durchgängig wider die Erwartungen liegender Befund lässt sich für Lexika feststellen. So haben SuS, in deren Elternhaus zehn und weniger Lexika vorhanden sind, im Mittel leicht schlechtere Werte in den Interessensitems in Mathematik (Abbildung 18). Lediglich für *Lernen in der Freizeit* berichten SuS ein höheres Interesse, wenn die Eltern über mehr Lexika verfügen. Für das Item *Wichtigkeit gut zu sein* zeigt sich dieser Zusammenhang signifikant, in allen anderen Fällen bleiben diese Unterscheide insignifikant.

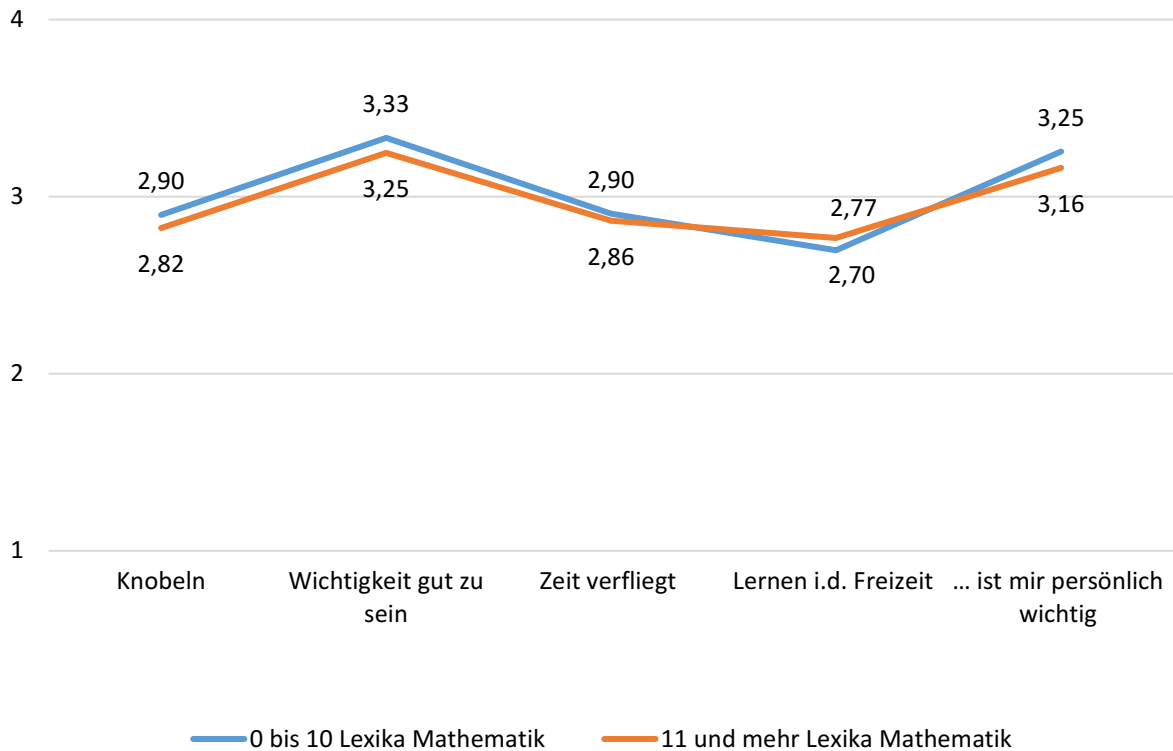


Abb. 20: Mittelwertvergleich Lexika mit Fachinteresse in Mathematik

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter Anzahl Lexika im Haushalt 11 und mehr. Vergleichsgruppe: 10 und weniger Lexika. Knobeln: .230/Wichtigkeit gut zu sein: .158**/Zeit verfliegt .049/Lernen in der Freizeit .061/... ist mir persönlich wichtig .097. N: 544–552. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

In Deutsch zeigt sich ein nahezu identischer Befund (Abbildung 19). Im Mittel geben die SuS mit geringerem kulturellem Kapital im Elternhaus hier ebenfalls ein höheres Interesse in Deutsch, als es die SuS aus der Vergleichsgruppe tun. Die Korrelation der Variablen wird aber nur für *Wichtigkeit gut zu sein* signifikant.

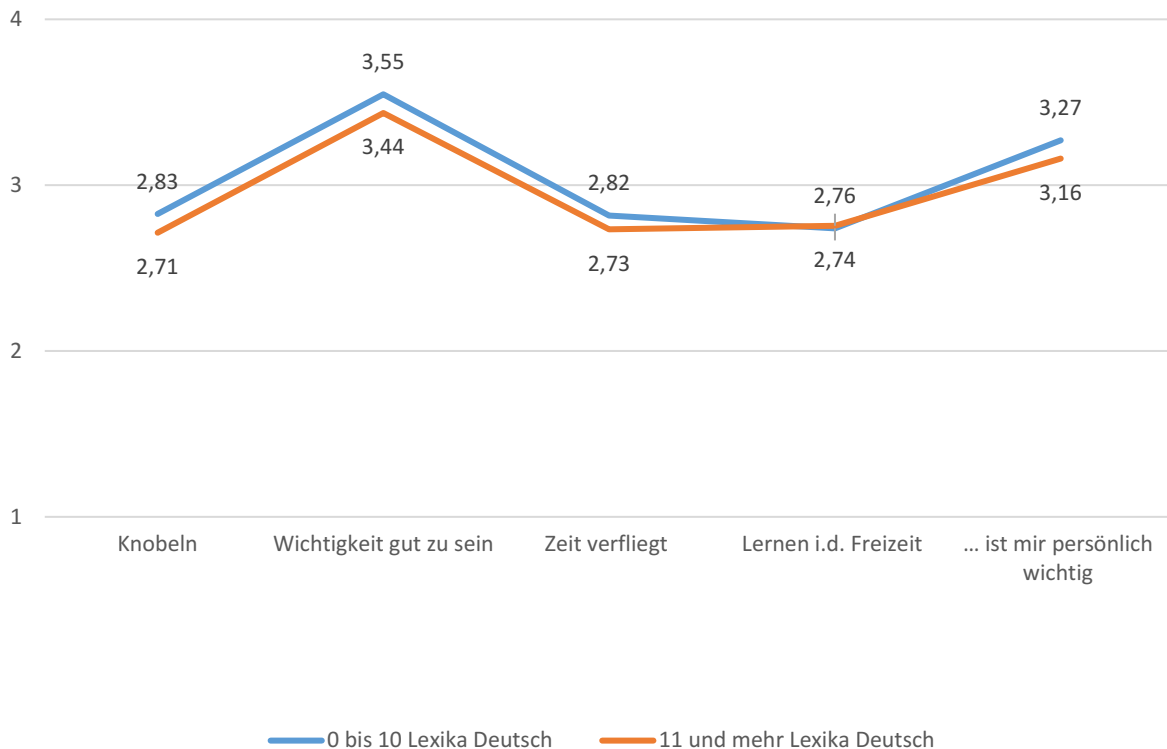


Abb. 21: Mittelwertvergleich Lexika mit Fachinteresse in Deutsch

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1 Korrelation nach Cramers-V mit dichotomisierter Anzahl Lexika im Haushalt 11 und mehr. Vergleichsgruppe: 10 und weniger Lexika. Knobeln: .073/ Wichtigkeit gut zu sein: .150*/Zeit verfliegt .043/Lernen in der Freizeit .029/... ist mir persönlich wichtig .090. N: 543–550. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

8.6 Vergleichende Analysen in Strukturgleichungsmodellen

8.6.1 Verortung elterlicher und kindlicher Aspiration im Kontext von Interesse

Um die Fächerinteressen in Modellen differenziert betrachten zu können ist es notwendig, zunächst elterliche und kindliche Aspiration zu diesen zu verorten. Daher wurden in einem ersten Schritt zwei Strukturgleichungsmodelle gebildet, in denen der Faktor des Interesses mit der Bildungsaspiration in Beziehung gesetzt wurde. Der Regressionsschätzer für den Zusammenhang von elterlicher Aspiration sowie Interesse in Mathematik fällt mit einem Wert von .118 positiv und hoch signifikant (.021) aus.³⁶ Das Modell weist entlang aller Maßzahlen (siehe Tabelle 16) einen sehr guten Fit auf. Ein identischer Zusammenhang lässt sich für Deutsch festhalten (Schätzer .118, Signifikanz .025) und auch die Maßzahlen für Fit sind vergleichbar. In einem weiteren Schritt wurden diese Modelle um Lexika – als Indikator des kulturellen Kapitals – sowie die Bildungsaspiration der SuS erweitert. Das Modell für Mathematik hat im Vergleich zum vorherigen Modell bessere Fit-Werte, wohingegen die Maßzahlen für das Modell in Deutsch leicht sinken. In beiden Fällen sind die Werte auf gutem bis sehr gutem Niveau. Die so gebildeten Modelle dienen als Basis des Vergleiches zwischen den Fächerinteressen. Um keine Redundanzen zu generieren, erfolgt eine ausführliche Darstellung dieser Pfaddiagramme in den folgenden beiden Teilen (Basismodell Mathematik: Abbildung 20/Basismodell Deutsch: Abbildung 26).

³⁶ Da es sich hier nur um die Darstellung eines Zusammenhangs handelt, wird von der Darstellung in einem Pfadmodell abgesehen.

Tab. 16: Strukturgleichungsmodelle zur Verortung elterlicher und kindlicher Aspiration im Kontext von Interesse

	Be- schrei- bung	X²	df	P	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	N
Ma Asp	Basismo- dell Faktor	326.455	9	.0000	.045	.968	.946	.029	553
Ma A1	Aspira- tion SuS Interesse Mathe- matik	355.961	18	.0000	.025	.981	.972	.028	533
De Int	Basismo- dell Interesse Deutsch	359.499	9	.0000	.051	.962	.937	.030	549
De A1	Aspira- tion SuS Interesse Deutsch	423.732	18	.0000	.046	.948	.922	.033	531

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss.

8.6.2 Vergleichende Analysen zwischen Skalen und Einzelitems des Interesses im Fach Mathematik

Aufbauend auf dem Basismodell der Fächer (Ma A1/De A1) wurden vergleichbare Modelle für die Skalen sowie Einzelitems im Fach Mathematik erstellt und durchgeführt. Die Übersicht der Maßzahlen der Modelle für das Interesse in Mathematik findet sich in Tabelle 17.

Tab. 17: Übersicht der Strukturgleichungsmodelle zum Vergleich der Skalen des Interesses im Fach Mathematik

		X²	df	P	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	N
Ma A1	Basismodell Fak- tor	355.961	18	.0000	.025	.981	.972	.028	533
Ma A2	Performanzmodell Faktor	483.097	23	.0000	.068	.874	.809	.047	531
Ma B1	Basismodell Knobeln	22.978	1	.0003	.000	1.000	1.276	.001	533
Ma B2	Performanzmodell Knobeln	133.652	2	.0000	.074	.953	.787	.024	520
Ma C1	Basismodell persönliche Wichtigkeit Fach	29.095	1	.0000	.000	1.000	1.046	.010	533
Ma C2	Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach	91.378	2	.0000	.075	.927	.670	.027	515

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss.

Das Basismodell, in dem Interesse an Mathematik über den Faktor der entsprechenden Skala gebildet wurde, zeigt gute Fit-Werte. Stellt man das Modell als Pfaddiagramm dar, so ergibt sich das in Abbildung 20 gezeigte Bild.

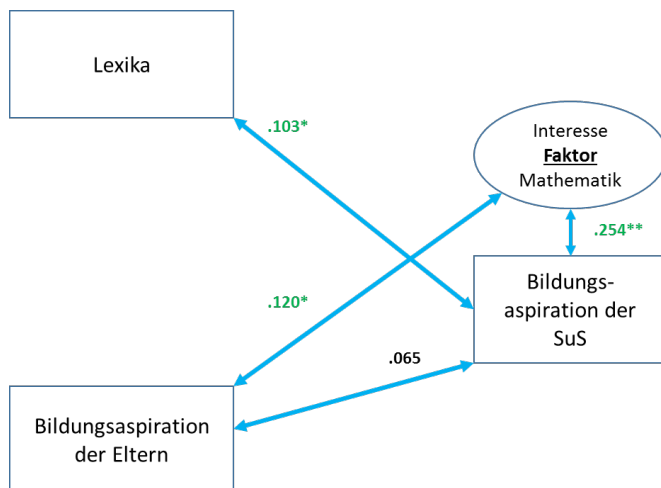


Abb. 22: Basismodell Faktor – Ma A1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Die Regressionsschätzer³⁷ zwischen nahezu allen Konstrukten (latente sowie manifeste) des Modells zeigen sich als signifikant. Lediglich der Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und der Aspiration ihrer Kinder zeigt sich erwartungswidrig als sehr schwach und nicht statistisch signifikant. Der positive Zusammenhang zwischen dem Interesse in Mathematik und der Aspiration der SuS zeigt, dass SuS, die ein höheres Interesse berichten, gleichzeitig auch eine höhere Bildungsaspiration (in Form einer hohen Wichtigkeit eines guten Schulabschlusses) angeben. Ähnlich lassen sich die Zusammenhänge zwischen Aspiration der Eltern und Interesse sowie zwischen Lexika (als Ausdruck des kulturellen Kapitals) und Bildungsaspiration der SuS lesen. Beide Zusammenhänge fallen deutlich schwächer aus als es der von SuS-Aspiration auf Interesse tut.

Im nächsten Schritt wurde das Modell um einen Indikator für Performanz der SuS erweitert (Ma A2). Im Verhältnis zum Basismodell verschlechtert sich dieses. Besonders deutlich verändert sich der RMSEA, der mit .068 nah an der Schwelle von .07 liegt. Auch der TLI liegt mit .809 niedriger als im Basismodell (Ma A1 TLI: .972). Das Pfaddiagramm des Modells Ma A2 ist in Abbildung 21 dargestellt.

³⁷ Wie im Methodenkapitel erörtert, werden in dieser Arbeit bewusst Regressionsschätzer mit einem Doppelpfeil dargestellt. Dies dient dazu, jedem Leser deutlich zu machen, dass hier nur eine Richtung des Zusammenhangs modelliert wird, da Kausalität in einem Querschnitt nicht nachgegangen werden kann.

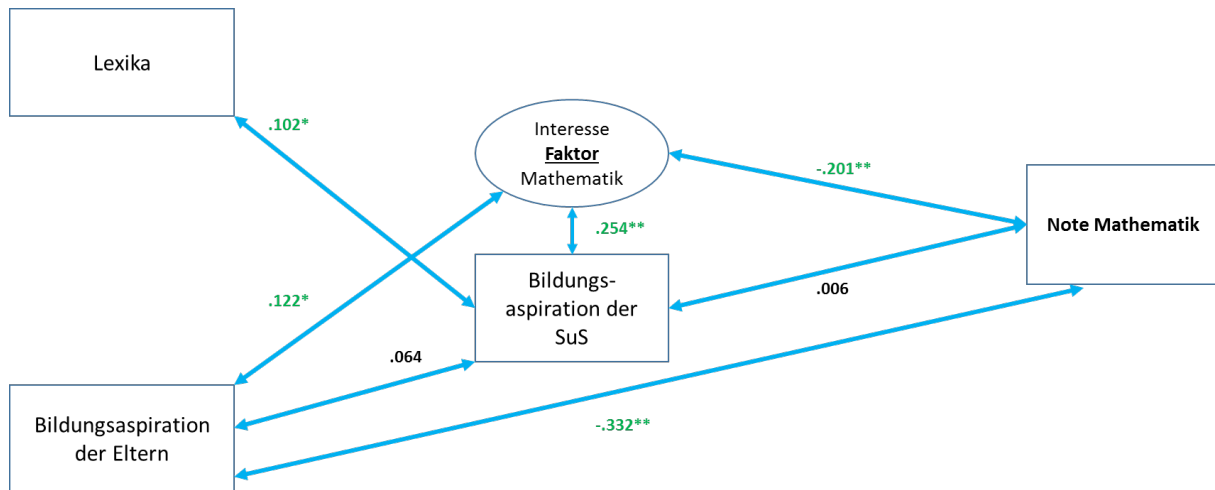


Abb. 23: Performanzmodell Faktor – Ma A2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLePP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Die Einbeziehung der Performanz der SuS (über die Note im Fach) verändert die Zusammenhänge, die bereits im Basismodell aufgebaut wurden, nur minimal. Für die Bildungsaspirationen der Eltern und ihrer Kinder sind deutliche und signifikante Zusammenhänge mit der Note im Fach Mathematik festzustellen. So weisen SuS, deren Eltern eine Aspiration für Gymnasium und Studium äußern, in signifikantem Maß auch gleichzeitig bessere Noten auf. Mit einem Wert von $-.332^{38}$ fällt der Schätzer hoch aus und zeigt sich als bester Schätzer der Varianz der hier als abhängige Variablen modellierten Note im Fach. Das Interesse als Faktor zeigt ebenfalls einen deutlichen und signifikanten Zusammenhang mit den Noten. SuS, die gute Noten berichteten, gaben gleichzeitig auch eine höhere Selbsteinschätzung in der Skala des Interesses ab. Um dieser Beobachtung für die Skala differenzierter betrachten zu können, wurden vier weitere Modelle in gleicher Weise aufgebaut. In einem Fall wurde die Variable *Knobeln* im Fach Mathematik als Indikator für Interesse verwendet, da diesem in den vorangegangenen Analysen (siehe Kapitel 8.5) ein schwacher, aber erwartungskonformer Zusammenhang mit Performanz nachgewiesen werden konnte. Im anderen Fall soll das Item ... *ist mir persönlich wichtig* differenziert in Strukturgleichungsmodellen untersucht werden, da dieses Item in den CFA die höchste Ladung aller Items für den Faktor aufwies.

Das Basismodell für *Knobeln* (Ma B1, Tabelle 17) zeigt sich in der ersten Betrachtung als differenzierter zu dem Basismodell, in dem Interesse über einen Faktor modelliert wurde. So liegt der χ^2 -Test deutlich niedriger und die Fit-Maße CFI und TLI liegen bei 1. oder darüber. Dies ist auf die kleine Stichprobe sowie die geringe Menge an verbleibenden Freiheitsgraden im Modell zurückzuführen. Wie im Kapitel zur Forschungsmethodischen Rahmung (7) ausgeführt, sollten in diesem Fall die beiden letztgenannten Indizes eher deskriptiv verwendet werden, da diese wenig Aussagekraft für Modelle und Stichproben wie die vorliegende bieten. Der P Test des Modells, der RMSEA sowie der SRMR weisen dagegen sehr gute Werte auf. Wichtiger als der

³⁸ Da die Noten mit 1 am besten sind und mit 6 am schlechtesten, andere Variablen aber eine entgegengesetzte Polung aufweisen, müssen die Zusammenhänge hier in einer anderen Richtung gedeutet werden.

Vergleich der Modelle im Grad ihrer Erklärung erscheint es, die die modellierten Zusammenhänge entlang unterschiedlicher Indikatoren zu betrachten, um differenzierte Einblicke in die Skalen zu gewinnen.

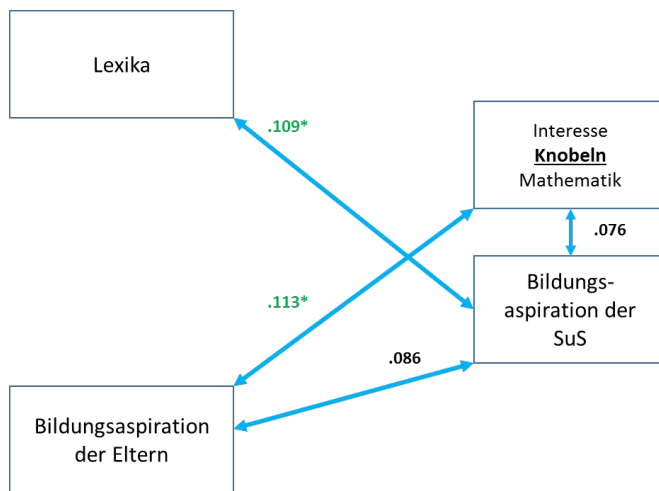


Abb. 24: Basismodell Knobeln – Ma B1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Auch bei der Verwendung von *Knobeln* zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem Interesse sowie zwischen Lexika und SuS-Aspiration. Weiterhin weist die Bildungsaspiration der Eltern ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang mit der Aspiration der Kinder auf. Im Gegensatz zum Faktormodell zeigt sich hier allerdings kein Effekt zwischen kindlicher Aspiration und *Knobeln*.

Die Hinzunahme der Performanz erhöht zwar den X^2 -Wert, gleichzeitig werden der SRMR sowie der RMSEA schlechter. Letztgenannter liegt sogar leicht oberhalb akzeptabler Werte (Ma B2, Tabelle 17).

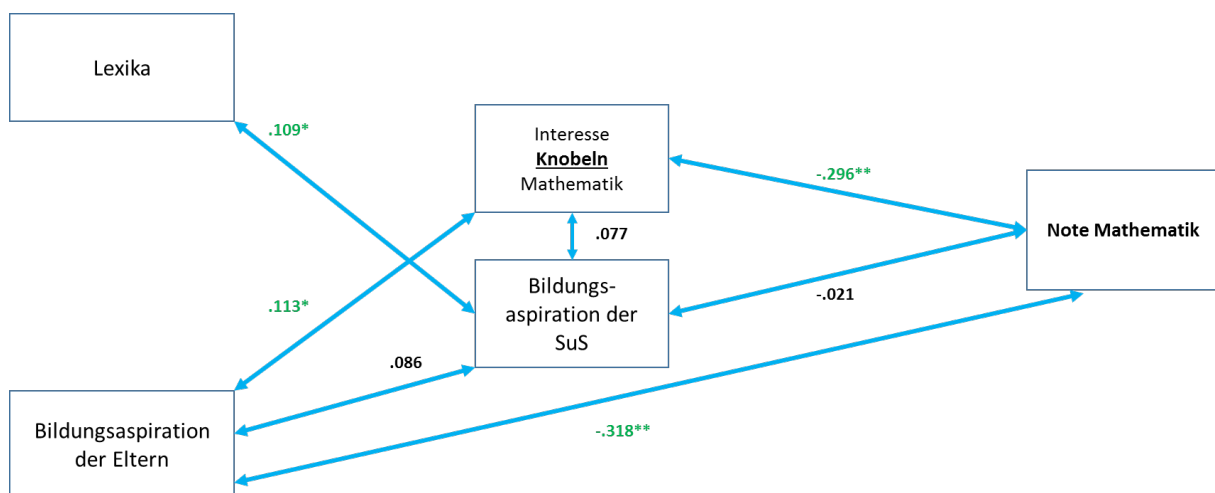


Abb. 25: Performanzmodell Knobeln – Ma B2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Durch die Erweiterung um die Note im Fach bleiben die Zusammenhänge aus dem Basismodell für *Knobeln* nahezu unverändert. Die Aspiration der Eltern steht in einem deutlichen und hoch signifikanten Zusammenhang mit der Note im Fach, was vergleichbar zum Performanzmodell für den Faktor des Interesses ist (Abbildung 21). *Knobeln* weist in diesem Modell einen ähnlich hohen Zusammenhang mit der Mathematiknote auf wie es für die Aspiration der Eltern der Fall ist. Die Beziehung der Aspiration der SuS bleibt für die Noten nicht signifikant und schwach. Die persönliche Wichtigkeit des Faches (*Mathematik ist mir persönlich wichtig*) wurde ebenfalls in zwei Modellen untersucht. Das Basismodell (Ma C1, Tabelle 16) zeigt sich als ähnlich dem Basismodell für *Knobeln*.

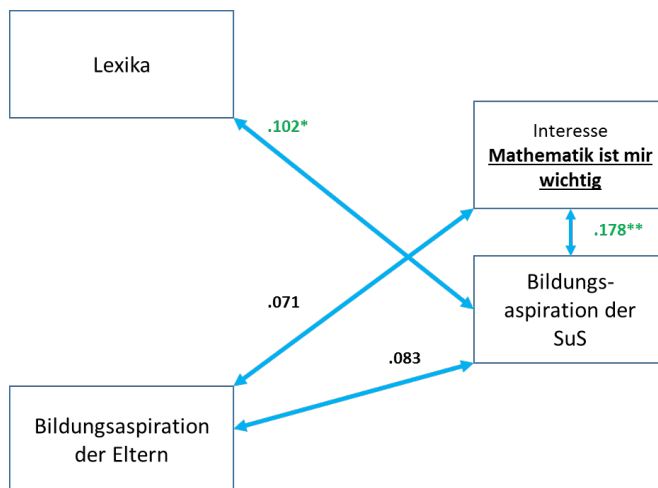


Abb. 26: Basismodell Wichtigkeit Fach – Ma C1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

In der Betrachtung des Pfaddiagramms (Abbildung 24) werden Unterschiede zu den beiden anderen Basismodellen im Fach Mathematik deutlich. So hängt auch hier die Aspiration der SuS mit dem Interessensitem *Mathematik ist mir persönlich wichtig* hoch signifikant zusammen und auch hier zeigt sich ein Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und der Bildungsaspiration der SuS. Die Aspiration der Eltern hat in diesem Fall allerdings keinen signifikanten Bezug zur persönlichen Wichtigkeit des Faches Mathematik.

Das Performanzmodell der persönlichen Wichtigkeit des Faches Mathematik nimmt ähnliche Fit-Werte wie das Performanzmodell für *Knobeln* an. Das Pfaddiagramm stellt sich dagegen als different zu diesem dar (Abbildung 25). Das Interesse zeigt sich als entkoppelt von der Aspiration der Eltern und weist gleichzeitig keinen signifikanten Zusammenhang mit der Note in Mathematik auf. In diesem Modell hat lediglich die Bildungsaspiration der Eltern einen signifikanten Zusammenhang mit der Note im Fach.

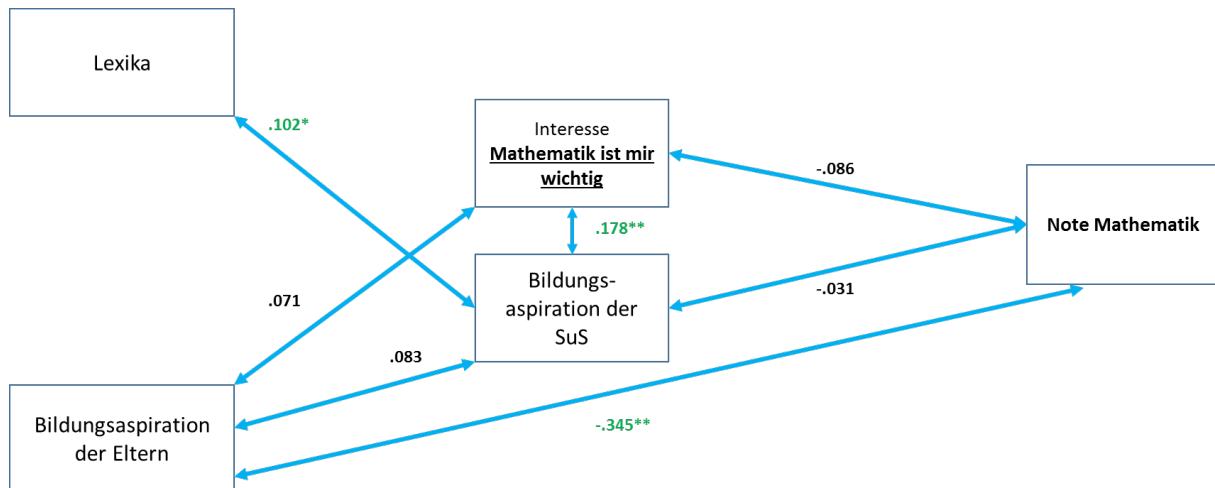


Abb. 27: Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach – Ma C2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

8.6.3 Vergleichende Analysen zwischen Skalen und Einzelitems des Interesses im Fach Deutsch

Durch die deckungsgleiche Erhebung des Interesses in Deutsch zu der in Mathematik ist es möglich, Strukturgleichungsmodelle identisch aufzubauen und so Vergleiche der operationalisierten Konstrukte zu ermöglichen. Eine Übersicht der Fit-Indizes findet sich in Tabelle 18.

Tab. 18: Übersicht der Strukturgleichungsmodelle zum Vergleich der Skalen des Interesses im Fach Deutsch

		X ²	df	P	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	N
De A1	Basismodell Faktor	423.732	18	.0000	.046	.948	.922	.033	531
De A2	Performanzmodell Faktor	536.982	23	.0000	.070	.880	.817	.048	531
De B1	Basismodell Knobeln	35.252	1	.0000	.000	1.000	1.067	.009	531
De B2	Performanzmodell Knobeln	128.607	2	.0000	.086	.935	.706	.029	501
De C1	Basismodell persönliche Wichtigkeit Fach	37.282	1	.0000	.047	.964	.820	.017	531
De C2	Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach	110.849	2	.0000	.094	.907	.583	.031	502

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss.

Das Basismodell, in dem Interesse über den Faktor der Skala in Deutsch abgebildet wurde, zeigt sich entlang der gängigen Maßzahlen als gut. In Abbildung 26 wird dieses Modell als Pfaddiagramm dargestellt. Die Aspiration der Schülerinnen und Schüler hängt deutlich und hoch signifikant mit dem Interesse in Deutsch zusammen. Mäßiger, aber immer noch signifikant stellt

sich der Zusammenhang von elterlicher Aspiration auf Interesse sowie der zwischen kulturellem Kapital und kindlicher Aspiration dar. Die Aspiration der Eltern weist dagegen mit der der Kinder keinen signifikanten Zusammenhang auf.

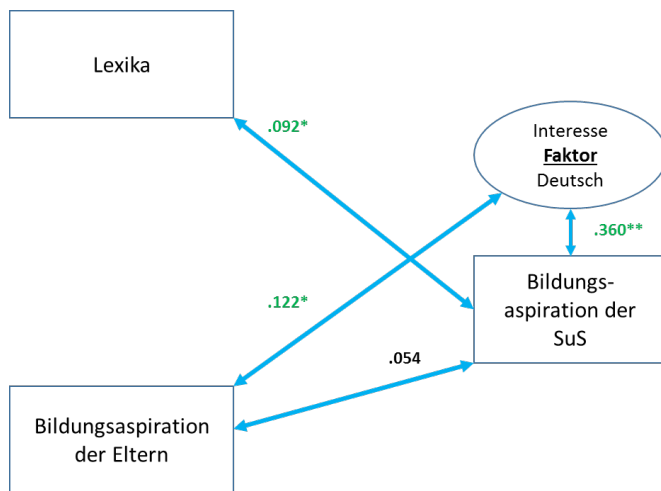


Abb. 28: Basismodell Faktor – De A1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Die Erweiterung um die Performanz führt zu einer deutlichen Verschlechterung des Modell-Fits. CFI und TLI liegen in diesem Fall unter dem als akzeptabel angenommenen Wert von .900, was auf Grund der kleinen Stichprobe eher deskriptiv zu betrachten ist. Allerdings fallen ebenfalls der SRMR und der RMSEA schlechter als im Basismodell aus (De A1, Tabelle 18). Die Darstellung im Pfaddiagramm (Abbildung 27) gibt Hinweise darauf, warum der Fit des Modells schlechter als im Basismodell ausfällt. So verbleiben alle Zusammenhänge aus dem Basismodell sehr ähnlich bzw. identisch. Sowohl Interesse als auch die Wichtigkeit eines guten Abschlusses haben zwar erwartungskonforme Zusammenhänge mit der Note im Fach Deutsch, diese fallen allerdings sehr schwach (Interesse) bis eher schwach (Aspiration der SuS) aus und werden nicht statistisch signifikant. Einzig die Aspiration der Eltern zeigt sich als ein guter Prädiktor für die Noten im Fach.

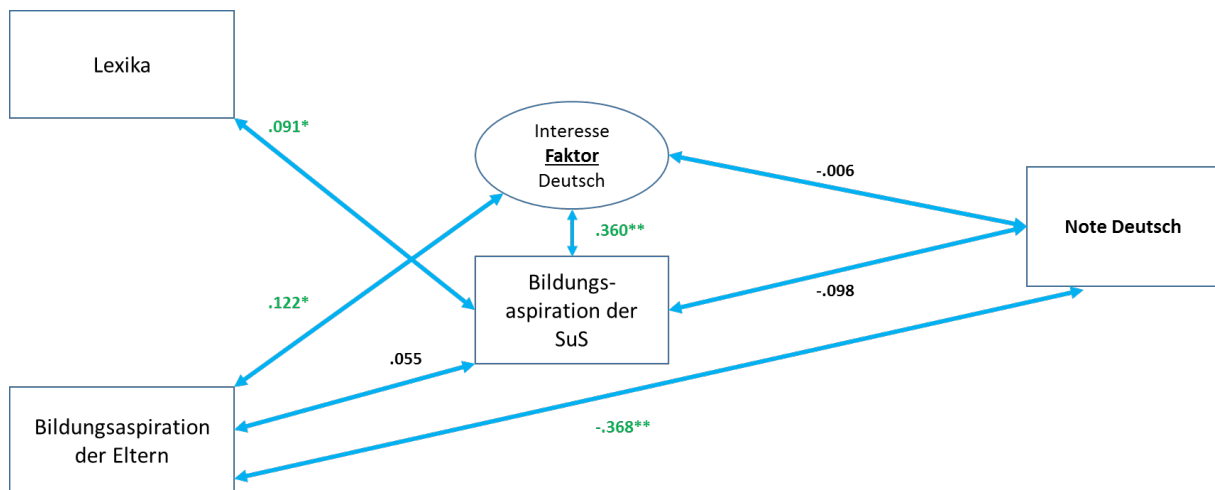


Abb. 29: Performanzmodell Faktor – De A2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Die differente Untersuchung der Items der Skala wurde wie für Mathematik ebenfalls in Deutsch durchgeführt. Das Basismodell für *Knobeln* weist einen X^2 -Wert auf, der deutlich unter dem des Basismodells für den Faktor in Deutsch ausfällt (Tabelle 18). CFI und TLI sind hier wie im vergleichbaren Modell für Mathematik auf einem Niveau von 1. und darüber, was auf die kleine Stichprobe zurückzuführen ist. Im Pfaddiagramm (Abbildung 28) lassen sich ähnliche Zusammenhänge wie für das Basismodell (De A1) festhalten. Der Zusammenhang zwischen Lexika und der Aspiration der Schüler fällt eher schwach und signifikant aus, ebenso wie es der zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und dem Knobeln der Fall ist. Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Bildungsaspiration berichten, geben auch höhere Werte in *Knobeln* für das Fach Deutsch an.

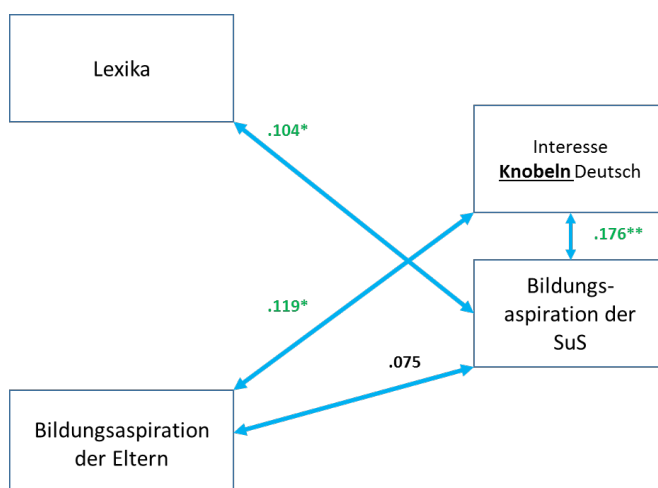


Abb. 30: Basismodell Knobeln – De B1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Durch die Erweiterung des Modells um die Note in Deutsch verändern sich die Maßzahlen deutlich. Der RMSEA steigt auf einen Wert von .086 und liegt unter Werten für akzeptablen Fit. Der SRMR verändert sich ebenfalls negativ, verbleibt allerdings auf gutem Niveau.

Wie auch schon für den Faktor nimmt auch in diesem Fall Interesse an Deutsch über *Knobeln* keinen signifikanten Zusammenhang mit der Note an. Auch die Aspiration der Eltern und die Note weisen hier hohe signifikante Zusammenhänge auf. Anders als im Performanzmodell für den Faktor in Deutsch zeigt sich hier eine hoch signifikante und deutliche Koppelung zwischen Aspiration der SuS sowie der Note.

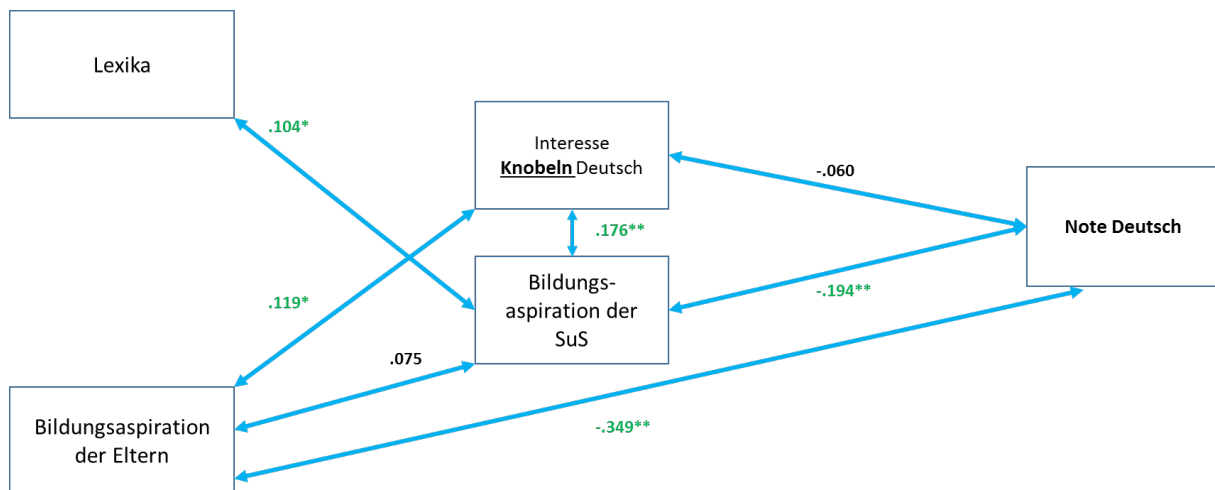


Abb. 31: Performanzmodell Knobeln – De B2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Das Basismodell für die persönliche Wichtigkeit des Faches (*Deutsch ist mir persönlich wichtig*) nimmt vielfach (Ausnahme TLI) gute Maßzahlen an.

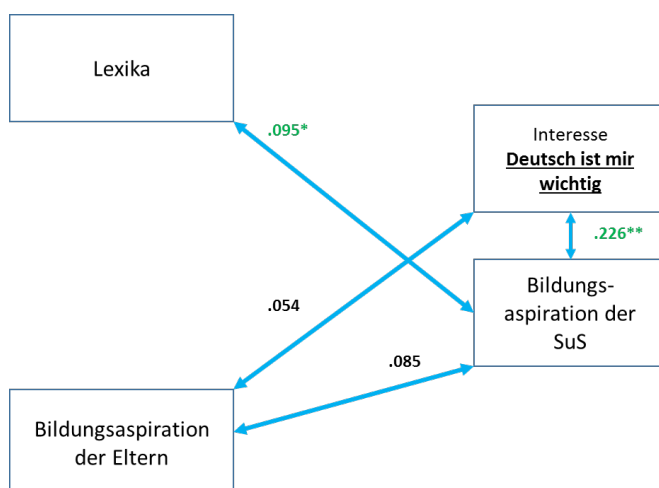


Abb. 32: Basismodell persönliche Wichtigkeit Fach – De C1

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

Ähnlich wie für das vergleichbare Modell in Mathematik lassen sich auch hier keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und Interesse sowie der Aspiration der SuS nachweisen. Lexika weisen einen geringen Effekt auf die Aspiration der SuS auf, die wiederum deutlich mit dem Interesse (*Deutsch ist mir persönlich wichtig*) zusammenhängt.

Das Modell der Performanz weist entlang der üblichen Maßzahlen insgesamt den schlechtesten Fit alle Modelle auf. Trotzdem deutet etwa der SRMR noch auf einen guten Fit hin.

Es zeigt sich nahezu keine Veränderung der modellierten Abhängigkeiten aus dem Basismodell (Abbildung 31). Die persönliche Wichtigkeit des Faches weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der Note auf. Wie auch im Modell, in dem Interesse in Deutsch über *Knobeln* abgebildet wurde, so zeigen sich auch hier die Wichtigkeit eines Abschlusses sowie elterliche Aspiration als Prädiktoren der Note im Fach.

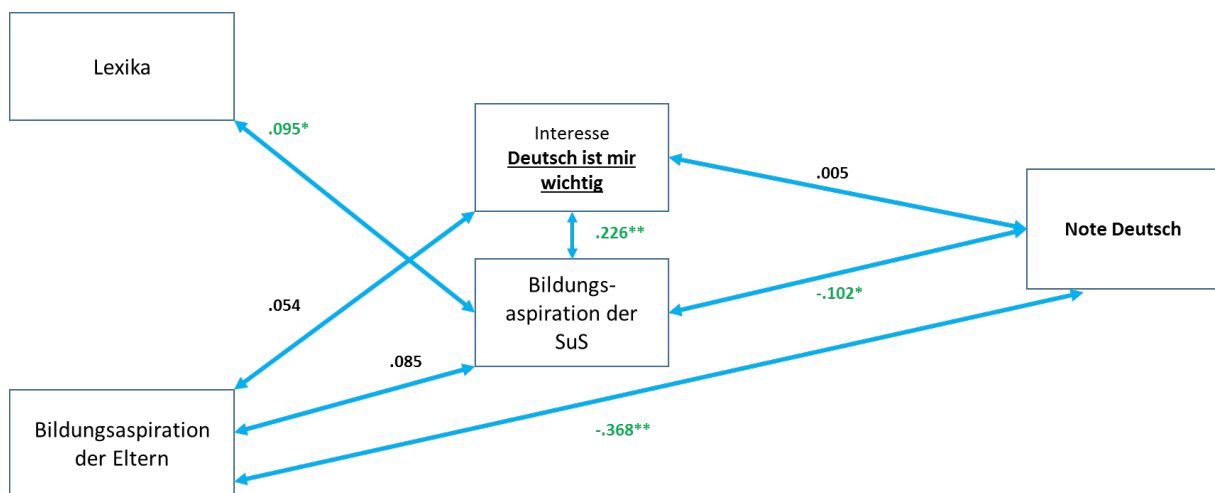


Abb. 33: Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach – De C2

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. Paarweiser Fallausschluss. Fit-Indizes sowie N siehe entsprechende Übersichtstabelle. Signifikanzwerte angegeben als: * unter dem Niveau .05 signifikant/** unter dem Niveau .005 signifikant.

8.6.4 Zusammenfassung der Strukturgleichungsmodelle

In den ersten vier Strukturgleichungsmodellen konnte aufgezeigt werden, dass ein positiver Zusammenhang zwischen elterlicher Aspiration und den Fächerinteressen – modelliert über Faktoren – existiert.

Wie auch für alle anderen Befunde lässt sich die Richtung dieser Effekte, also ob Fächerinteresse von elterlicher Aspiration bedingt wird oder ob elterliche Aspiration vom Interesse beeinflusst wird, in diesem Querschnittsdesign nicht bestimmen.

In allen Modellen ließ sich keine Verbindung zwischen Aspiration der Kinder und der Eltern nachweisen. Ein Befund, der alleine schon auf Grund theoretisch begründbarer Annahmen auffällig erscheint.

Kulturelles Kapital (operationalisiert über die Anzahl der Lexika) steht in Verbindung mit der Aspiration der SuS. Diese Effekte fallen ähnlich wie die der elterlichen Aspiration auf Interesse der SuS aus, sind aber eher mäßig.

Die Bildungsaspiration der SuS zeigt sich als deutlich im Wechselspiel mit dem Interesse stehend und zwar unabhängig vom Fach.

In den weiteren vergleichenden Analysen zwischen Skalen und Einzelitems entlang der Fächer Mathematik und Deutsch zeigten sich Gemeinsamkeiten sowie deutliche Unterschiede. Zwar schwanken die Zusammenhänge zwischen dem Basismodell, in dem Interesse über einen Faktor abgebildet wurden, und denen, bei denen Interesse über Einzelitems aufgebaut worden ist. Die Zusammenhänge zeigen sich allerdings als ähnlich zwischen den Fächern. Dahingegen zeigen sich Unterschiede vor allem bei den Performanzmodellen. Zunächst werden im Folgenden die Basismodelle der Fächer in einer kurzen Beschreibung direkt gegenübergestellt und dieser Vergleich anschließend um die Performanzmodelle erweitert.

Im Gegensatz zum oben beschriebenen Faktore Basismodell zeigt sich bei der Verwendung von *Knobeln* als Indikator für das Interesse in Mathematik kein Zusammenhang zwischen Interesse und Aspiration der SuS, wohingegen sich in dem Modell um *Mathematik ist mir persönlich wichtig* die Aspiration der Eltern nicht nur als entkoppelt von der SuS-Aspiration (wie in allen anderen Modellen) darstellt, sondern darüber hinaus auch kein Zusammenhang mit dem Interesse mehr feststellbar ist. Hier bleibt allerdings ein Effekt zwischen SuS-Aspiration und Interesse bestehen.

In der direkten Gegenüberstellung zeigen sich die Basismodelle in Deutsch als kaum different zu denen in Mathematik. So zeigt sich auch hier für das Faktorenmodell der Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit eines guten Abschlusses und dem Interesse im Fach am stärksten. Die elterliche Aspiration hängt schwach mit dem Interesse, allerdings nicht mit der Aspiration ihrer Kinder zusammen. Lexika stehen hier ebenfalls in Verbindung mit der Aspiration der SuS. Ein praktisch deckungsgleicher Befund lässt sich für *Knobeln* in Deutsch feststellen, lediglich der Zusammenhang zwischen Aspiration der SuS und Interesse fällt hier deutlich schwächer aus als im Faktorenmodell. Für Mathematik zeigte sich dieser Zusammenhang für *Knobeln* und Interesse nicht. Für die Modelle um ... *ist mir persönlich wichtig* lassen sich die gleichen Befunde für Deutsch wie für Mathematik machen.

Festzuhalten ist, dass sich die Basismodelle zwischen den Fächern sehr ähnlich sind. Lediglich für *Knobeln* zeigen diese sich different in der Koppelung zwischen SuS-Aspiration und Interesse.

Deutlich differenter zeigen sich die Befunde für die je drei Performanzmodelle zwischen den beiden Fächern. Gemeinsam ist allen sechs Modellen, dass elterliche Aspiration mit Abstand den höchsten Zusammenhang mit den Noten im jeweiligen Fach aufweist. Für Mathematik lassen sich allerdings Effekte des Interesses auf die Note nachweisen, die in Deutsch nicht aufgezeigt werden können. So stehen sowohl der Faktor wie auch *Knobeln* mit der Note in Mathematik in starker Beziehung. Wird als Indikator für mathematisches Interesse die Wichtigkeit des Faches angelegt, so verschwindet dieser Effekt. In Deutsch besteht in keinem der drei Modelle ein signifikanter Zusammenhang von Interesse und Note. Auffällig ist darüber hinaus, dass in den Modellen zu *Knobeln* sowie *Deutsch ist mir persönlich wichtig* ein Zusammenhang zwischen kindlicher Aspiration und der Note festzustellen ist, der sich in keinem der anderen vier Modelle nachweisen lässt.

8.7 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse entlang der Thesen der Arbeit

Entlang des gängigen Aufbaus für Konstrukte der quantitativen Interessenforschung wurden Tests auf die Güte der verwendeten Skalen durchgeführt.

Unter Verwendung von Cronbachs α als Maß der internen Konsistenz zeigen sich die Skalen als schlecht. Da dieses Maß allerdings trotz seiner häufigen Verwendung kein geeignetes Werkzeug zur Prüfung von Skalen darstellt, wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt, die ebenfalls gebräuchlich sind. In diesen nehmen die Skalen gute bis akzeptable Fit-Indizes an. Differenzierte Tests auf Messäquivalenz der Skalen belegen einen hohen Deckungsgrad der Faktorenstruktur, was als Indiz für den Deckungsgrad der hinter den Skalen liegenden Konzepte interpretiert werden kann. Weiterhin konnte nachgewiesen werden, dass sowohl Mittelwerte als auch strukturelle Beziehungen zwischen den Faktoren vergleichbar sind. Lediglich der Test auf unterschiedliche Messfehlervarianzen fiel negativ aus, was bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte. So können Reliabilitäten und Selektionsgenauigkeiten der Skalen unterschiedlich sein.

Auf der deskriptiven Ebene wurden die identischen Skalen der Fächer direkt gegenübergestellt. Es zeigten sich leichte Unterschiede im Antwortmuster der befragten SuS für die Items *Knobeln* sowie *Wichtigkeit gut zu sein*, die allerdings bereits beim Vergleich der Mittelwerte zwischen Deutsch und Mathematik kaum noch ins Gewicht fielen. Die Korrelation der Items fiel für alle Items deutlich aus und war für *Knobeln* am schwächsten.

Vergleichende Analysen beider Skalen entlang von Variablen, mit denen Interesse vielfach (vgl. das Kapitel 5) in Beziehung gesetzt wird, zeigte großenteils ähnliche Ergebnisse für die Skalen. Die Zusammenhänge mit umgebenden Variablen fielen vielfach different innerhalb der jeweiligen Skala aus. Darüber hinaus konnten einige erwartungswidrige Befunde gemacht werden.

Für die Performanz der Schülerinnen und Schüler konnte *Knobeln* in beiden Fächern als bedeutsamster Indikator identifiziert werden. Gleichzeitig zeigen sich die Items *Zeit verfliegt* und *Lernen in der Freizeit* als erwartungswidrig. SuS, die diese Items schlechter bewerten, haben bessere Noten und SuS, die diese besser bewerten, schlechtere Noten.

Wichtigkeit eines guten Abschlusses, was/der als Indikator für SuS-Aspiration Verwendung fand, konnte ebenfalls in beiden Fächern ein signifikanter Zusammenhang mit den Items nachgewiesen werden. Die deutlichsten Korrelationen ließen sich hier für *Wichtigkeit im Fach gut zu sein* sowie *... ist mir persönlich wichtig* aufzeigen. Aber auch für die Items *Knobeln* und *Lernen in der Freizeit* ließen sich hoch signifikante, wenn auch etwas schwächere Zusammenhänge belegen. Nur in Deutsch zeigte sich darüber hinaus eine statistisch bedeutsame Korrelation zwischen der Variablen *Zeit verfliegt* und SuS-Aspiration.

Die elterliche Aspiration steht in einer vergleichbaren Beziehung zu den Interessensitems der Fächer, wie es die Performanzvariablen getan haben. So zeigt sich hier die Aspiration der Eltern als bedeutsam für die Items *Knobeln* sowie *Wichtigkeit gut zu sein*. Für alle anderen Items zeigen sich die Zusammenhänge hier erwartungskonform mit der Selbsteinschätzung des Interesses, auch wenn diese nicht signifikant ausfallen. Lediglich für *Zeit verfliegt* ist eine minimal schlechtere Einschätzung im Mathematikinteresse bei hoher elterlicher Aspiration feststellbar. Im Gegensatz dazu lassen sich für Lexika – als Indikatoren kulturellen Kapitals – nahezu ausschließlich erwartungswidrige, aber konsistente Befunde zu den Fächerinteressen festhalten. Hier berichten SuS mit hohem elterlichem Kapital im Mittel geringeres Interesse als es SuS mit niedrigem Kapital im Haushalt tun. Nur für das Item *Lernen in der Freizeit* fallen die Ergebnisse

aus, wie sie theoretisch und empirisch erwartbar wären. Allerdings zeigen sich alle Zusammenhänge als nicht signifikant, mit Ausnahmen für den zwischen *Wichtigkeit gut zu sein* und der Anzahl der Lexika.

Im letzten Teil der Analysen wurden Vergleiche der Skalen in Strukturgleichungsmodellen vorgenommen. Dies erfolgte entlang eines schrittweisen Aufbaus mit umgebenden Variablen, der in der Interessenforschung üblich ist, um Wirkzusammenhänge zu identifizieren. In dieser Arbeit wurden neben den üblichen Faktorenlösungen in Modellen zusätzlich auch parallel Modelle mit je zwei Items aus den Faktoren aufgebaut: zum einen mit der Variable ... *ist mir persönlich wichtig* – welche die in beiden Fächern die höchste Ladung aufwies –, zum anderen dem Item *Knobeln*, für das in den deskriptiven Analysen ein starker Zusammenhang mit Performanz und Aspiration nachgewiesen werden konnte. Auf Grund der geringen Anzahl an Freiheitsgraden zur Modellierung einer Vielzahl an Zusammenhängen sowie der kleinen Stichprobe konnte nur ein eher deskriptiver Vergleich der Fit-Indizes erfolgen (Anderson & Gerbing 1984). Nach diesen zeigen sich die Basismodelle als tragfähig, wohingegen die Maßzahlen für die Performanzmodelle schlechter ausfallen. Bedeutsamer zeigen sich die Unterschiede der Zusammenhänge in den Modellen. So lassen sich in Deutsch keinerlei Wirkungen zwischen Interesse und Note nachweisen, in Mathematik dagegen zeigen sowohl das Modell, in dem Interesse über den Faktor abgebildet wurde, wie auch für das Modell *Knobeln* diese Zusammenhänge.

Den Thesen der Arbeit folgend, sollen die gesammelten Ergebnisse interpretiert werden.

H1: Für das Fach Mathematik zeigen sich die gleichen standardisierten Items als relevant für das Konstrukt des fächerspezifischen Interesses, wie es für das Fach Deutsch der Fall ist.

Sowohl die formal statistischen Tests wie auch die verschiedenen deskriptiven Analysen deuten auf eine ähnliche Struktur der Skalen und Faktoren zwischen den Fächern hin. In der Mehrheit der Analysen konnten die Einzelitems in Zusammenhängen mit anderen Variablen als sehr ähnlich beschrieben werden. Die vergleichenden Strukturgleichungs-Basismodelle legen ebenfalls vergleichbare Konstrukte bei der Verwendung identischer Items nahe, erst in den Performanzmodellen werden Unterschiede deutlich. Die These kann somit vorläufig beibehalten werden.

H2: Einzelne Items des Interesses an Mathematik, im Vergleich zum Interesse an Deutsch, zeigen vergleichbare Zusammenhänge mit kulturellem Kapital, elterlicher Bildungsaspiration, Bildungsaspiration der SuS und schulischer Performanz auf.

Für nahezu alle postulierten Zusammenhänge zeigen sich die Skalen des Interesses als ähnlich. Für eine entscheidende Variable Allerdings für eine entscheidende Variable im Kontext von Schule allerdings ist dies nicht der Fall: schulische Performanz, die hier in Modellen über die Noten der Fächer verglichen wurde. Dies ist insoweit problematisch, da für Interesse theoretisch vielfach ein Zusammenhang zwischen Lernen in Schule angenommen wird, der sich wiederum in Leistung manifestieren sollte.³⁹ Weiterhin sind motivationale Variablen sowohl für Schule als auch empirische Forschung von besonderer Relevanz, weil es sich hier um Gelenkstellen handelt, auf die in Schule eingewirkt werden kann. Anders als etwa bei elterlichem Kapital wird angenommen, dass sich Interesse direkt in Schule adressieren und verändern lässt. Im Gegensatz zum Interesse an Mathematik lassen sich für das Fach Deutsch keinerlei signifikante Effekte des Interesses – unabhängig, ob Einzelitems oder ein Faktor verwendet wurde –

³⁹ Auch wenn der Zusammenhang genau entgegengesetzt von den Noten auf Interesse ausgerichtet sein sollte, wie etwa Rudolph u. a. 2016 feststellen, sollten Effekte auch im Querschnitt nachzuweisen sein, auch wenn keine Kausalität belegt werden kann.

zur Fächernote aufzeigen. Es lassen sich viele der schwachen Effekte auf die kleine Stichprobe zurückführen, jedoch ist es unwahrscheinlich, dass auch bei der Verwendung der gleichen Skalen in größeren Erhebungen systematisch anders gerichtete Befunde herauskommen, die den Bezug der Deutschnote und dem Fächerinteresse bedeutsam erscheinen lassen würden. Diese Differenz in Modellen, gepaart mit der differentiellen Reliabilitäts- und Selektionsgenauigkeit zwischen den Skalen, kann als ein Indiz dafür verwendet werden, dass reine Tests durch formal statistische Verfahren nicht ausreichend sind, um die Deckungsgleichheit zwischen theoretisch angelegten und empirisch umgesetzten Konstrukten zu prüfen. Weiterhin konnte durch die deskriptiven Analysen aufgezeigt werden, dass mehr als die Hälfte der Items (*Zeit verfliegt, Lernen in der Freizeit* sowie ... *ist mir persönlich wichtig*) der jeweiligen Skala vermehrt erwartungswidrige Zusammenhänge mit verschiedenen umgebenden Variablen aufweist. Dies kann ebenfalls als ein Indiz dafür gewertet werden, kritisch zu hinterfragen, ob diese Items dazu geeignet sind, das theoretisch angelegte Interesse tatsächlich abzubilden. Denn wenn beide Fächerinteressen identisch wären und wenn diese adäquat abgebildet wären, dann sollten sich vergleichbare Befunde finden lassen. So ist es möglich, dass Interesse in einem Fach reliabler abgebildet wird als in einem anderen Fach. In gleicher Weise wäre es aber auch denkbar, dass die theoretische Annahme über das Konzept des Interesses überarbeitungsbedürftig ist. So könnte hier ebenfalls ein Indiz dafür vorliegen, dass Fächerinteresse als Gegenstand des Interesses – wie er in der POI angelegt ist – im Fall von Mathematik durchaus tragfähig ist, dies für Deutsch aber nicht gilt. Es könnte sinnvoll sein, Deutsch – wie es auch in einigen Studien der Fall ist, differenzierter und eher an einzelnen Tätigkeiten wie etwa Lesen oder Schreiben theoretisch aufzubauen und entsprechend zu operationalisieren. Allerdings deuten die Ergebnisse von Sproesser u. a. (2014) darauf hin, dass eine Trennung nach Feldern im Fach hier ebenfalls tragfähig ist (etwa Mathematik- und Statistikinteresse).

Implizit stellt sich für den theoretischen Diskurs um Interesse somit die Frage: In welchem Rahmen sind die Gegenstände von Interesse für Personen trennscharf und sind die theoretischen Annahmen tragfähig für die Beschreibung der Praxis. Aus der empirischen Perspektive stellt sich dagegen die Frage, ob der Gegenstand des Fächerinteresses durch eine identische Operationalisierung treffend abzubilden ist, oder ob die differentiellen Befunde nicht darauf hindeuten, dass unterschiedliche Konzepte erfasst werden. Da die Befunde zwischen den Fächern nicht einheitlich sind, muss die These abgelehnt werden.

H3: Die realistische Bildungsaspiration der Eltern nimmt einen Einfluss auf die Aspiration der SuS sowie das Fächerinteresse. Gleichzeitig bleibt ein direkter Einfluss der Bildungsaspiration auf die schulische Performanz bestehen.

Wie auch bei den anderen Thesen zeigen sich die Ergebnisse hier ebenfalls different. Für eine realistische Bildungsaspiration konnten in keinem der Modelle signifikante Effekte zur Aspiration der Kinder nachgewiesen werden. Eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben dieser Zusammenhänge könnte in der Überschneidung zum Fächerinteresse liegen. Denn in der Mehrzahl der Modelle sowie den deskriptiven Analysen zeigten sich Effekte zwischen Interesse und elterlicher sowie kindlicher Aspiration. Letzteres zeigte sich dabei als durchweg relativ stark mit Interesse in Beziehung stehend. Ob es sich hier um einen mediierenden Effekt des Interesses handelt, lässt sich mit den querschnittlichen Daten aus KoLepP nicht abschließend klären. Die geringe Varianz des Items stellt insbesondere kleinere Datensätze vor Probleme und liefert erste Hinweise darauf, kindliche Aspiration differenter erheben zu müssen. Das Ausbleiben eines

Zusammenhangs zwischen elterlicher Aspiration und kindlicher Aspiration bei gleichzeitigen Zusammenhängen zwischen ersterem und Interesse kann sowohl aus einer theoretischen wie auch einer empirischen Perspektive beleuchtet werden. Für die empirische Umsetzung stellt sich die Frage, inwieweit das Item ‚Wichtigkeit Schule mit einem guten Abschluss zu verlassen‘ kindliche Aspiration adäquat abbildet sowie, ob Interesse klar von diesem Konstrukt zu trennen ist. In dieser Weise kann der Befund eines Zusammenhangs der Aspiration der Eltern mit dem Interesse der Kinder, während gleichzeitig kein Effekt dieser auf kindliche Aspiration festzustellen ist, ein Hinweis für die empirische Modellierung von Interesse sein. So ist es möglich, dass in der hier vorliegenden und gebräuchlichen Operationalisierung von Interesse andere Konstrukte in den Befragten angesprochen werden, als es intendiert wurde. Als kritischer Blick auf die Ebene der Theorie können die Ergebnisse als Indiz für komplexere und/oder anders geartete Zusammenhänge als diese in Theorie postuliert betrachtet werden. Es könnten beispielsweise elterlicher Aspirationseffekte über Interessen mediiert werden oder es könnte sein, dass die Rückmeldung in Form der Noten direkt auf die SuS und ihre Eltern wirkt, aber kein direkter Austausch zwischen Aspiration von Kindern und ihren Eltern existiert. Im letzteren Fall wäre es denkbar, von einer Anpassung der elterlichen Aspiration durch die Noten ihrer Kinder auszugehen, während in gleicher Weise die Kinder durch die Rückmeldung der Noten ihre Aspiration anpassen. Unabhängig davon konnte in allen Performanzmodelle ein starker – und im Verhältnis zu allen anderen Effekten sogar der stärkste – Zusammenhang von der Bildungsaspiration der Eltern mit den Noten ihrer Kinder nachgewiesen werden. Im Kern muss die These trotzdem abgelehnt werden, da nur zwei der drei angenommenen Effekte bestätigt werden konnten.

H4: Faktoren des fächerspezifischen Interesses weisen einen höheren Erklärungsgrad innerhalb von Modellen auf, als es spezifische Aspekte des Fächerinteresses (einzelne Items) tun.

Die Skalen zeigen sich in Mathematik generell besser als es für Deutsch der Fall ist. Allerdings zeigen sich auch in Mathematik einzelne Items als deutlich besser geeignet, Interesse in erwartungskonformen und starken Zusammenhängen mit umgebenden Variablen abzubilden. Ergänzend zu den Ausführungen von **H2** zum Vergleich der Einzelvariablen ließe sich hier noch einmal betonen, dass die Skalen zwar an sich formal statistisch gut geeignet scheinen Interesse abzubilden, es aber Unterschiede zwischen den Skalen in den einzelnen Items gibt, die nicht durch eben jene formal statistische Betrachtung sinnvoll zu identifizieren wären. So ließ sich insbesondere in den Performanzmodellen aufzeigen, inwieweit hoch ladende Items auf den Faktor differente Ergebnisse zu denen aufweisen, die in deskriptiven Analysen als sinnvolle und erwartungskonforme Variablen identifiziert werden konnten. Faktorenlösungen erscheinen in Modellen alleine schon auf Grund der höheren Anzahl an Variablen, die etwa mehr Freiheitsgrade für Modelle ermöglichen, besser geeignet, komplexere Modelle aufzubauen. Allerdings deuten die Analysen darauf hin, dass die übliche Praxis, mehrere Items in einer Skala zu verwenden, anschließend datengestützt eine Auswahl vorzunehmen und schlecht ladende Items zu entfernen, kritisch zu sehen ist. Die Entfernung von Items sollte in diesen Fällen im Abgleich mit der Theorie und flankiert von anderen Analysen passieren, um nicht Gefahr zu laufen, sich von den theoretischen Annahmen zu entfernen sowie konsistentere Faktoren zu generieren, die in empirischen Modellen weniger erklären können als es einzelne Items tun. Die These muss abgelehnt werden.

Die Analysen sowie Ablehnung der meisten Thesen machen deutlich, wie wichtig es für quantitative Studien erscheint, sich kritisch mit dem Einklang von Theorie und Empirie auseinanderzusetzen.

9 Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der vier Diffusoren

*Eine Annäherung an die Wahrheit ist möglich ... sicheres Wissen ist uns versagt.
Unser Wissen ist ein kritisches Raten; ein Netz von Hypothesen;
ein Gewebe von Vermutungen (Popper 1973, S. XXV).*

In dieser Arbeit wurden zwei Argumentationslinien verfolgt, die auf dem gleichen theoretischen Grundgerüst fußen.

In der ersten Linie wurde unter Verwendung üblicher Theorien und empirischer Herangehensweisen ein Vergleich der Erhebung des Fächerinteresses begründet, durchgeführt und interpretiert (siehe hierzu den vorherigen Teil der Arbeit sowie vor allem die Zusammenfassung aus jenem Teil). Empirisch wurde der forschungsleitenden Frage nachgegangen: Welche Herangehensweisen zeigen sich dazu geeignet, um ein fächerspezifisches Interesse mit quantitativen Methoden zu erfassen?

In einer zweiten – eher metakritischen – Linie wurden Perspektiven auf der Basis des gleichen Hintergrundes wie für Linie eins eröffnet, durch die ein veränderter und kritischer Blick auf den Deckungsgrad von theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung in Studien möglich ist. Die Ebenen unbewusster, teilbewusster und bewusster innerpsychischen Prozesse in Personen wurden zur Ausdifferenzierung von vier Diffusoren verwendet.

Beide Linien ergänzen sich und sollen im Folgenden anhand der Diffusoren erörtert werden.

Die Betrachtung von Forschungsvorhaben aus der jeweiligen theoretischen Basis der Arbeit bietet die Chance, sich dem ersten Diffusor zu nähern. Entlang der Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten einer Person kann der Punkt identifiziert werden, an dem Theorien ansetzen. Im Fall dieser Arbeit stellen die Konzepte des Selbst und des Habitus in ihrer Anlage Steuerungsinstanzen dar, die für die Individuen unbewusst sind. Aufbauend auf diesen grundlegenden Konzepten werden Annahmen über Zusammenhänge in der Praxis abgeleitet, um einen Beitrag zur Erklärung eben jener zu leisten. Zur Adressierung bewusster Prozesse in Personen, werden wiederum auf diesen grundlegenden Konzepten aufbauende, teilbewusste Konstrukte abgeleitet und in der Theorie verortet. Im hier vorliegenden Fall handelt es sich um das Selbstkonzept sowie die Bildungsaspiration. In einem zweiten Schritt erscheint es sinnvoll, die Perspektive vom theoretischen Fundament weg hin zur empirischen Umsetzung zu verändern. Wie für die theoretischen Konstrukte, so lassen sich ebenfalls die Operationalisierungen dieser Konstrukte entsprechend der drei Ebenen verorten. Am Beispiel des Interesses konnte deutlich gemacht werden, dass die Erhebungsinstrumente der Interessenforschung der letzten fünf Jahre die Gegenstände in einer ähnlichen Weise erheben. Die Items stellen direkte Fragen nach Interessen und Zufriedenheit vorwiegend in einer Fächerdomäne dar und sind somit eher auf einer bewussten bis teilbewussten Ebene innerhalb der befragten Personen zu verorten. Bereits an dieser Stelle werden Diskrepanzen zwischen Anspruch und Umsetzung deutlich, da die unbewusste theoretische Basis der jeweiligen Arbeit bestenfalls in Teilen auf empirischer Ebene erfasst werden kann. Um diesem Umstand in standardisierten Befragungen zu begegnen, wird in der empirischen Sozialforschung häufig auf Skalen zurückgegriffen, die Einblicke in latente Konstrukte ermöglichen sollen und methodisch meist zu Faktoren zusammengefasst werden. Diese Praxis findet sich ebenfalls in der Interessenforschung wieder, in der allerdings

die Reichweite des Interessenskonstruktes sowie die Abgrenzung zu anderen ähnlichen Konstrukten von Studie zu Studie different ausfallen. Ein Umstand, der den Transfer oder die Reproduktion der jeweiligen Forschungsergebnisse deutlich erschwert und eine der Ursachen für die mitunter stark differenten Befunde zwischen Studien sein kann. Wird theoretisch auf hochgradig unbewusste Instanzen wie Selbst oder Habitus abgezielt, so würde dies wohl komplexere und elaboriertere Instrumente als die üblichen Kurzskalen der Interessenforschung voraussetzen. Weiterhin ist die übliche Vorgehensweise, durch formal statistische Verfahren den Einklang von Theorie und Empirie zu prüfen, hierbei generell kritisch zu sehen. So sind etwa konfirmatorische Faktorenanalysen durchaus dazu in der Lage, anhand des vorliegenden Datenmaterials die in der Operationalisierung angelegten Faktorenmuster zu überprüfen. Sie stellen jedoch kein geeignetes Mittel dar um zu prüfen, inwieweit das Muster der Daten tatsächlich mit dem theoretischen Konstrukt in Einklang steht, also ihre Validität zu prüfen. Hier bedarf es des kritischen Blickes der jeweiligen Forscher, die anhand von differenten Analysen die Plausibilität der empirischen Daten prüfen sollten. So wurden in der vorliegenden Arbeit nicht nur die üblichen Verfahren durchgeführt, sondern darüber hinaus differente Analysen zwischen den Fächern und Einzelitems aufgebaut. Anhand dieser konnte aufgezeigt werden, dass das Fächerinteresse in Deutsch keinen Zusammenhang mit Noten aufweist sowie, dass sowohl in Mathematik als auch in Deutsch je drei der fünf Items zu großen Teilen erwartungswidrige Zusammenhänge mit gebräuchlichen Performanzvariablen aufwiesen (Noten bzw. die Empfehlung für die weiterführende Schule). Die reine Betrachtung über die konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigte sich als ungeeignet, diese Diskrepanzen zu identifizieren. Im Gegenteil konnte durch die differente Betrachtung sogar aufgezeigt werden, inwieweit Zusammenhänge durch die Verwendung der Faktoren eher verschleiert wurden. In Modellen zum Mathematikinteresse zeigte sich etwa für ein Einzelitem (*Knobeln*) ein deutlich höherer Zusammenhang mit der Note im Fach als es für die Faktorenlösung der Fall war. In Modellen mit dem Item, das die höchste Ladung auf den Faktor aufwies (*Mathematik ist mir persönlich wichtig*), bestand dagegen kein Zusammenhang mehr zwischen Performanz und Interesse. Wird der erste Diffusor in Studien berücksichtigt, so erscheint es nicht nur notwendig, kritischer als üblich mit den verwendeten Instrumentarien umzugehen, was in dieser Arbeit als Anlass zum Vergleich der verwendeten Fächerskalen genommen wurde. Vielmehr wird durch den Diffusor ein Instrument bereitgestellt, durch den ein veränderter Blick auf Instrumentarien und Forschungsvorhaben möglich ist. Vergleicht man die gebräuchlichen Skalen der Interessenforschung (siehe das Kapitel 5) und recherchiert nach den Quellen dieser, so wird offenkundig, dass die Skalen auf Instrumente zurückgehen, die in den 1990er Jahren bzw. Anfang der 2000er Jahre entwickelt worden sind. Seit dieser Zeit haben sich auch die Theorien weiterentwickelt, die Instrumente wurden – wenn überhaupt – aber nur leicht verändert. Inwieweit mit diesen Skalen also der aktuellste Stand der sich entwickelnden Theorien abzubilden ist, erscheint fraglich. So könnte eine kritische Perspektive auf den Deckungsgrad von Anspruch und Umsetzung in den Phasen der Projektentwicklung, dem Aufbau der Skalen oder auch bei der Interpretation der Ergebnisse sinnvoll sein. Genauso ist es möglich, die Ergebnisse und Veröffentlichungen aus einem ‚fremden‘ Projekt heraus in einem anderen Licht zu betrachten. Unter Berücksichtigung des ersten Diffusors lassen sich die Ergebnisse der hier vorliegenden Arbeit als Indizien dafür verwenden, dass die übliche Operationalisierung sowohl aus theoretischer als auch empirischer Perspektive nicht ideal ist. Es erscheint möglich, dass die Konzepte bereits auf theoretischer Ebene divergent zu

denen liegen die in der Praxis vorkommen oder dass die Skalen das theoretisch angelegte Konstrukt nicht adäquat abbilden. Eine weitere Interpretation der Ergebnisse lässt sich aus den Befunden der Ganztagserschulungsforschung – in der lediglich indirekte Effekte von nachmittäglichen Angeboten nachgewiesen werden konnten (vgl. etwa Züchner & Fischer 2014) – ableiten: Es existiert kein direkter Zusammenhang zwischen Interessen und Noten im Fach Deutsch. Vielmehr könnten medienvermittelnde Prozesse über andere Variablen stattfinden. Allerdings würde dies die Frage nach sich ziehen, warum ein direkter Effekt in Mathematik zu beobachten ist, in Deutsch aber keiner nachgewiesen werden konnte. Dies würde wiederum weitreichende Implikationen für die Gegenstandsspezifität der Interessenskonstrukte bedeuten, die aus der Person-Objekt-Interaktionstheorie begründet werden. So könnte es sinnvoll sein, nicht nach Fächerdomänen zu differenzieren, sondern etwa nach Tätigkeiten in den Fächern. Mit den vorliegenden Daten ist es nicht möglich direkt zu prüfen, in welchem Umfang theoretische von empirischen Konstrukten divergieren. Hier bedarf es weiterer Forschung, in der etwa durch eine andere Erhebung von Interesse – in der spezifischer teilbewusste oder unbewusste Ebenen der Befragten adressiert werden – andere Ergebnisse erzielt werden können, die für eine Parallelität der Interessenskonstrukte sprechen.

Durch den zweiten Diffusor wird die Notwendigkeit eines kritischen Blickes, ausgehend von der empirischen Praxis, unterstrichen. Wie im ersten Diffusor betont, zeigen sich theoretischer Anspruch und empirische Umsetzung nicht als perfekt deckungsgleich. Ein Risiko der empirischen Sozialforschung erscheint es somit, Analysen und Modelle eher daten- als theoriegeleitet aufzubauen. Setzt sich empirische Forschung nicht mit dem Rahmen konstruktiv auseinander, der ihr durch Theorie gegeben wird, so läuft sie Gefahr, sich von der Theorie und der Praxis zu entfernen, im schlechtesten Fall sogar mehr mit Artefakten als mit tatsächlichen Indikatoren für latente Konstrukte zu operieren. Wird die eigentliche Perspektive empirischer Forschung, nämlich einen Ausschnitt unserer Realität zu betrachten, der durch Theorie erklärt werden soll, fokussiert, so kann auch mit kritischen und erwartungswidrigen Ergebnissen konstruktiv umgegangen werden. Die Befunde der vorliegenden Arbeit legen den Schluss nahe, dass Interesse im Kontext mit Performanz in Fächern unterschiedlich funktioniert. Weiterhin konnte wider Erwarten kein Zusammenhang zwischen elterlicher und kindlicher Bildungsaspiration aufgezeigt werden. Dies kann auf die kleine Stichprobe zurückzuführen sein oder den Umstand, dass Kinder in der Grundschule noch kein differenziertes Bild über ihre Bildungskarriere haben. Da gleichzeitig allerdings auch ein Zusammenhang von der Bildungsaspiration der Eltern zum Interesse nachgezeigt werden konnte, lässt sich die Frage stellen, ob die Operationalisierung beider Konstrukte adäquat geglückt ist. Sollte dies der Fall sein, so ließe sich die Frage stellen, warum das Interesse ihrer Kinder so stark von der Aspiration der Eltern abhängt. Eine Frage, die weiterer Untersuchungen bedürfte. Für die Theorie würde dies bedeuten, zu prüfen, ob die Konzepte des Habitus und der Aspiration wie theoretisch aufgebaut direkt aufeinander bezogen werden können oder ob die medienvermittelnden Effekte in Personen differenzierter aufzufassen sind. In der Perspektive der Empirie unterstreicht dies die Wichtigkeit differenter Analysen zur Reichweite und zur Trennbarkeit von operationalisierten Konstrukten, die durch den sich entwickelnden theoretischen Diskurs kontinuierlich bereichert werden sollte.

Der dritte Diffusor bewegt sich entlang aller drei Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten, indem dieser die unterschiedlichen Logiken von Forschung und Praxis betont. Menschen, die alle eben jene Ebenen besitzen, handeln in Praxis nicht ausschließlich logisch

oder zielgerichtet. Wissenschaft hingegen ist darauf angewiesen, logisch nachvollziehbar einen Ausschnitt der Praxis zu beschreiben. Sie folgt damit selbst zur Beschreibung ‚unlogischer‘ Realität einer ihr eigenen rational geprägten Logik. Sowohl theoretische als auch noch mehr empirische Forschung sollte sich dieses Umstandes bewusst sein, um nicht den Gegenstand, den sie zu erklären versucht, durch die Anwendung ihrer eigenen Logik zu zerstören. So erscheint es aus einer rationalen Wissenschaftslogik heraus als unlogisch, dass Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Wichtigkeit von Mathematik oder Deutsch berichten, gleichzeitig schlechtere Noten aufweisen. Ob dies allerdings in der Praxis der Personen tatsächlich unlogisch ist, ob Effekte der sozialen Erwünschtheit zum Tragen kommen, ob eine systematisch übersteigerte Erwartungshaltung etwa in gewissen SuS Gruppen zu Verzerrungen führt oder ob die Operationalisierung der Konzepte unzutreffend ist, kann alleine anhand des Datenmaterials nicht abschließend geklärt werden. Gängige Praxis wäre es, diese Ergebnisse nicht zu berichten oder ihr Vorhandensein auf eine schlechte Datenbasis zurückzuführen. Durch die Berücksichtigung des dritten Diffusors erscheint es allerdings möglich, die Ursache nicht ausschließlich im Datenmaterial zu suchen, sondern den Blick kritisch auf die Logik von Wissenschaft und ihre Methodiken zu lenken. So können die Befunde als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass die angewendete wissenschaftliche Logik zur Beschreibung von Wirkzusammenhängen in einem Fach besser funktioniert als in einem anderen. Hier zeigt sich ebenfalls ein Problem der gängigen Herangehensweise an die Reliabilität und vor allem die Validität von Skalen. Wie bereits beim ersten Diffusor aufgeführt, zeigen sich die Items, die formal statistisch als gut identifiziert werden, nicht als gut geeignet, um mit dem Datenmaterial Praxis zu beschreiben. Vielmehr besteht so das Risiko, aus der Logik empirischer Forschung heraus ein Konstrukt abzubilden, das dem Interesse der Schülerinnen und Schüler ähnlichsieht, aber beispielsweise quer zu diesem liegt. Andere Konzepte – wie etwa die Aspiration der Schülerinnen und Schüler – könnten in der vorliegenden Operationalisierung mit erhoben werden, ohne dass dies dem Forscher offenkundig wird und so die vermeintlich logischen Befunde verzerren. Wie das Interessenskonstrukt zu anderen Konstrukten liegt oder wie und ob eine Trennung in empirischen Arbeiten möglich ist, bedarf weiterer Untersuchungen.

Der vierte Diffusor setzt innerhalb der Personen und den ihnen bewussten, teilbewussten und bewussten innerpsychischen Prozessen an. In den Theorien dieser Arbeit werden sowohl unbewusste Steuerungsinstanzen als auch teilbewusste Konzepte erörtert. Inwieweit diese voneinander zu trennen wären und ob eine solche Trennung von Person zu Person gleich ausfallen würde, wird in den Theorien nicht differenziert thematisiert. Zwar ließe sich der Vorwurf aufbauen, Theorie setzt sich nicht systematisch mit den Konstrukten auseinander, haltbar erscheint dieser Vorwurf allerdings nicht. Denn – wie im dritten Diffusor aufgeführt – würde dann Theorie im Dienste der Empirie stehen, um Logik zu schaffen, wo keine Logik in der Praxis existiert. Es ist vielmehr auffällig, dass sowohl in den Arbeiten von Bourdieu als auch in der Self-Determination-Theory von dynamischen Prozessen mit ebenso dynamischen Konzepten ausgegangen wird, um Realität zu beschreiben. Eben jene Dynamik ist es, welche die Theorie geeignet erscheinen lässt, Einblicke in die komplexen Zusammenhänge der Praxis zu gewähren. Eine statische, allgemeine Trennung wäre aus der Perspektive von Empirie heraus wünschenswert, inwieweit dann allerdings mit diesen Daten Realität beschrieben wird, wäre kritisch zu hinterfragen. Wird in Forschungsvorhaben berücksichtigt, dass ‚Rauschen‘ – in der Logik quantitativer Methodik also vor allem der Teil nicht erklärter Varianz – nicht nur eine Herausforderung ist,

der durch ein Mehr an Variablen, Daten und Methoden begegnet werden kann, sondern dass ein gewisser Anteil des ‚Rauschens‘ in Personen selber passiert, so kann konstruktiv mit der Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung umgegangen werden. Auf die hier aufgezeigte Abweichung zwischen den Konstrukten des Fächerinteresses in Deutsch und Mathematik bezogen wäre es möglich, dass die Konstrukte in unterschiedlicher Weise durch Prozesse in den Ebenen von Individuen verändert werden. Auf dieser Grundlage erscheinen Studien oder Metaanalysen sinnvoll, die sich systematisch mit dem vierten Diffusor in Individuen beschäftigen. Ziel dieser Arbeiten sollte es nicht sein genaue Trennlinien aufzubauen, sondern vielmehr zu klären, wie viel ‚Rauschen‘ in Personen abläuft, um dies ins Verhältnis zum ‚Rauschen‘ aus der empirischen Erfassung setzen zu können. So könnte dies einen wichtigen Beitrag darstellen, wieviel Erklärungsgrad maximal in der empirischen Sozialforschung – etwa von motivationalen Modellen an Schule – zu erreichen wäre, um auf diesem Wege etwa Modelle in ihrer Güte besser einschätzen zu können.

Die vier Diffusoren stellen gedankliche Instrumente dar, mit denen Einblicke in die Divergenz von theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung möglich sind. Die aufgebauten Ebenen (unbewusst, teilbewusst und bewusst) innerhalb von Individuen zeigen sich als Kern, an dem die Unterschiede bzw. Überschneidungen beider herauskristallisiert werden können. Insbesondere die ersten beiden Diffusoren stellen Werkzeuge dar, durch die Forschung nicht nur im Feld schulischer Interessenforschung bereichert werden kann. Denn die theoretische Basis einer jeden Studie der quantitativen, empirischen Sozialforschung setzt auf einer gewissen Ebene des Bewusstseins von Personen an. Weichen empirische Erhebung und Anspruch voneinander ab, indem sie unterschiedliche Ebenen adressieren, so stellen sie mögliche Gelenkstellen für Verzerrungseffekte dar, die etwa zur Bildung von Artefakten führen können. In diesem Fall werden über die Diffusoren Perspektiven aufgezeigt, mit denen etwa mit erwartungswidrigen Ergebnissen konstruktiv umgegangen werden kann. Sie können weiterhin dazu verwendet werden, die Divergenz zu verringern. Liegen Theorie und Empirie nah beieinander, so weisen Erkenntnisse bzw. Befunde aus beiden wechselseitig deutlichere Implikationen füreinander auf. Darüber hinaus können beide leichter aufeinander bezogen werden, da davon ausgegangen werden kann, dass empirische und theoretische Konstrukte zu einem hohen Grad deckungsgleich sind. Befunde solcher Arbeiten hätten für die Praxis eine sehr viel höhere Bedeutung, da die Konzepte nicht diffus aufgebaut wären. Diffusor drei und vier weisen zwar ebenfalls Implikationen für Aufbau, Lesart und Interpretation von sozialwissenschaftlichen Arbeiten auf, sie stellen allerdings vor allem Mahnungen an wissenschaftliche Forschung dar, zum einen die Perspektive des Beobachters nicht mit der des Spielers zu verwechseln und zum anderen sich ihrer Limitation kritisch bewusst zu sein.

Wie anhand der empirischen Analysen aufgezeigt werden konnte, zeigt sich eine Diskrepanz in Anspruch und Umsetzung des Interessenskonstruktes bei Schulfächern, die erst bei differenzierten Analysen aufgedeckt werden konnte. Hier bedarf es weiterer Arbeiten, die sich etwa mit der Frage nach der Reichweite von Gegenständen des Interesses an Schule beschäftigen.

Neben der reinen Eröffnung von Perspektiven, die durch die Diffusoren für die Sozialforschung möglich sind, bedarf es hier ebenfalls weiterer theoretischer und empirischer Arbeiten, die sich beispielsweise in anderen Feldern, mit anderen Methoden sowie unter anderen Fragestellungen mit der gängigen Praxis der Erkenntnisgewinnung auseinandersetzen. So erscheinen etwa metaanalytische Arbeiten zu unterschiedlichen Konstrukten der Sozialforschung entlang der drei

adressierten Ebenen innerpsychischer Prozesse als ein geeignetes Mittel, um systematisches Wissen über übliche Herangehensweisen der Sozialforschung und ihrer Instrumentarien zu gewinnen. Auf Basis eines solchen Abgleiches erscheint es möglich, einen dringend benötigten Beitrag zur Vergleichbarkeit empirischer Studien sowie ihrer Reichweite – sowohl für Praxis als auch Forschung – leisten zu können.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studentexte zur Soziologie).
- Anderson, James C.; Gerbing, David W. (1984): The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. In: *Psychometrika* 49 (2), S. 155–173.
- Bachmann, Thomas.; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis (2004): Untersuchungsdesign: Methodenfragen und ihre Umsetzung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Wassilis Kassis (Hg.): *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa, S. 41–74.
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2006): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Elfte, überarbeitete Aufl. mit 559 Abbildungen und 6 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1989): Human agency in social cognitive theory. In: *American Psychologist* 44, S. 1175–1184.
- Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen: Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (3), S. 450–474.
- Becker, Rolf (2011): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis (Hg.) (2004): *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hg.) (2009): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztags-schulen und Kommunen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bohner, Gerd (1992): Einstellungen. In: Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone, Jean-Paul Codol und Geoffrey M. Stephenson (Hg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Zweite, korrigierte Auflage. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), S. 265–315.
- Bolder, Axel; Heinz, Helmut; Heinz, Walter Robert; Kutscha, Günter; Krüger, Helga; Meier, Artur; Rodax, Klaus (Hg.) (1996): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint (Jahrbuch Bildung und Arbeit, 1996).
- Bollen, Kenneth A.; Long, Scott J. (Hg.) (1993): *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage (Sage focus editions, 154).
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Springer-Verlag (Springer-Lehrbuch).
- Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Kummer, Nicole; Lintorf, Katrin; Frey, Kristina (2009): *TIMSS 2007*. Münster: Waxmann.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (Hg.): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 89–137.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kaby-lischen Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Otto Schwartz (Sonderband 2 der Sozialen Welt), S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände. In: Klaus Eder (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 395–410.
- Bourdieu, Pierre (1991): „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Krais. In: Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron (Hg.): Soziologie als Beruf. Berlin, New York: deGruyter, S. 269–283.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1992b): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp N.F, 547).
- Bourdieu, Pierre (1993): Concluding Remarks. For a Sociogenic Understanding of Intellectual Works. In: Craig Calhoun, Edward Li-Puma und Moishe Postone (Hg.): Bourdieu. Critical Perspectives. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1994): Stratégies de reproduction et modes de domination. In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales 105 (1), S. 3–12.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (1997a): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1997b): Für einen anderen Begriff von Ökonomie. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2. Hamburg: VSA, S. 79–100.
- Bourdieu, Pierre (1999a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1999b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Pierre Bourdieu (Hg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA, S. 111–120.
- Bourdieu, Pierre (Hg.) (2001b): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre; Beister, Hella (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1985 = N.F., 985).
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; Saint Martin, Monique de; Maldidier, Pascale (Hg.) (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (Hg.) (1991): Soziologie als Beruf. Berlin, New York: deGruyter.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (Hg.) (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Russer, Achim (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic (1996a): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Pierre Bourdieu und Loic Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 95–249.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic (Hg.) (1996b): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, Anna; Büchner, Peter (2006): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 59–76.
- Brown, Timothy A. (2006): Confirmatory factor analysis for applied research. New York, NY: Guilford Press (Methodology in the social sciences).
- Brown, Timothy A. (2015): Confirmatory factor analysis for applied research. second edition. New York, NY: Guilford Press (Methodology in the social sciences).
- Browne, Michael W.; Cudeck, Robert (1993): Alternative ways of assessing model fit. In: Kenneth A. Bollen und Scott J. Long (Hg.): Testing structural equation models. Newbury Park: Sage (Sage focus editions, 154), S. 136–162.

- Buff, Alex; Nakamura, Yuka; Hollenweger, Judith.; Leemann, Regula Julia.; Brückel, Frank; Maag Merki, Katharina; Isler, Dieter (2007): Dokumentation der Befragungsinstrumente – Lernstandserhebungen des Kantons Zürich Ende der 3. Klasse. Zürich.
- Busch, Marian (2016): Empirische Studien zum fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht: Kompetenzförderung, Interessenentwicklung, Wahlmotive und Lehrerperspektive. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Calhoun, Craig; Li-Puma, Edward; Postone, Moishe (Hg.) (1993): Bourdieu. Critical Perspectives. Cambridge: Polity Press.
- Chen, Fang Fang (2007): Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 14 (3), S. 464–504.
- Christen, Franka (2004): Einstellungsausprägung bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit. Dissertation. Universität Kassel, Kassel.
- Cicchetti, Dante; Beeghly, Marjorie (Hg.) (1990): *The self in transition. Infancy to childhood*. Chicago: Univ. of Chicago Press (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development).
- Coleman, James S. (Hg.) (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Office of Education (OE-38001 and supp.). Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare.
- Collis, Janet M.; Messick, Samuel (Hg.) (2001): *Intelligence and Personality. Bridging the gap in theory and measurement*. Milton: Taylor & Francis.
- Connell, James P. (1990): Context, self and action: A motivational analysis of selfsystem processes across the life span. In: Dante Cicchetti und Marjorie Beeghly (Hg.): *The self in transition. Infancy to childhood*. Chicago: Univ. of Chicago Press (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development), S. 61–97.
- Cortina, Jose M. (1993): What is Coefficient Alpha? Examination of Theory and Applications. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (1), S. 98–104.
- Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick (Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung)*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (rororo Sachbuch, 61122).
- Cronbach, Lee J. (1951): Coefficient Alpha and the internal structure of tests. In: *Psychometrika* 16 (3), S. 297–334.
- Csikszentmihalyi, Mihaly; Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens first. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 207–221.
- Dai, David Y.; Sternberg, Robert J. (Hg.) (2004): *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates (The educational psychology series).
- Deci, Edward L. (1998): The relation of interest to motivation and human needs – the self-determination theory viewpoint. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, Ann K. Renninger und Jürgen Baumert (Hg.): *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*. Kiel: IPN (IPN, 164), S. 146–162.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Richard A. Dienstbier (Hg.): *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln, NE, S. 237–288.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), S. 223–238.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry* 11 (4), S. 227–268.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (Hg.) (2002): *Handbook of self-determination research*. 1st Edition. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Dewey, John (1913): *Interest and effort in education*. Boston, Cambridge: Houghton Mifflin Co.; Riverside Press.

- Dieckmann, Katja; Höhmann, Kathrin; Tillmann, Katja (2008): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Heinz-Günther Holtappels, Eckhardt Klieme, T. Rauschenbach und Ludwig Stecher (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 164–185.
- Dienstbier, Richard A. (Hg.) (1991): Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation. Lincoln, NE.
- Dinkelmann, Iris; Buff, Alex (2017): Motiviert, happy und engagiert in Mathematik? Im Fokus: potenzielle Geschlechtsunterschiede und eine Mediationshypothese. In: Empirische Pädagogik 31 (1), S. 5–27.
- Ditton, Hartmut; Krüskens, Jan; Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2), S. 285–304.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn, Hannover: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit; Technische Informationsbibliothek u. Universitätsbibliothek (BMBF publik).
- Duit, Reinders (Hg.) (1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: IPN.
- Eccles, Jacquelynne S.; Wigfield, Allan (2002): Motivational beliefs, values, and goals. In: Annual Review of Psychology (53), S. 109–132.
- Edelmann, Walter (2005): Lernpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz, PVU.
- Edelstein, Wolfgang; Hopf, Diether (Hg.) (1973): Bedingungen des Bildungsprozesses; Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: E. Klett (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Eder, Klaus (Hg.) (1989): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Egger, Stephan; Pfeuffer, Andreas; Schulteis, Franz (1996): Bildungsforschung in einer Soziologie der Praxis: Pierre Bourdieu. In: Axel Bolder, Helmut Heinz, Walter Robert Heinz, Günter Kutscha, Helga Krüger, Artur Meier und Klaus Rodax (Hg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint (Jahrbuch Bildung und Arbeit, 1996).
- Enders, Craig K.; Bandalos, Deborah L. (2001): The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. In: Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 7 (1), S. 430–457.
- Engeln, Katrin (2004): Schülerlabors: authentische, aktivierende Lernumgebungen als Möglichkeit, Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken. Berlin: Logos.
- Epstein, Seymour (1990): Cognitive-experiential self-theory. In: Lawrence A. Pervin (Hg.): Handbook of personality. Theory and research. New York: Guilford Press, S. 165–192.
- Esser, Hartmut (1999): Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag (Soziologie, spezielle Grundlagen/Hartmut Esser; 1).
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, Band 30).
- Fend, Helmut (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. 1. Aufl. Bern: Huber (Psychologie-Forschung/Helmut Fend; Bd. 3).
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink: Bücher).
- Ferdinand, Hanna (2014): Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 89).
- Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Soziologie, 2649).

- George, Darren; Mallery, Paul (2002): SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update. 4. Auflage. Boston: Allyn & Bacon.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (3), S. 362–381.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Allgemeine Pädagogik).
- Goldenberg, Claude; Gallimore, Ronald; Reese, Leslie; Garnier, Helen (2001): Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino's Parents Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. In: American Educational Research Journal 38 (3), S. 547–582.
- Gresch, Cornelia (2012): Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haddock, Geoffrey; Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Klaus Jonas und Felix C. Brodbeck (Hg.): Sozialpsychologie. Mit 25 Tabellen. 6., vollst. überarb. Aufl. Berlin: Springer (Lehrbuch), S. 197–229.
- Hannover, Bettina (1998): The development of self-concept and interests. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger und Jürgen Baumert (Hg.): Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender. Kiel: IPN (IPN, 164), S. 105–125.
- Hannover, Bettina; Pöhlmann, Claudia (2012): Persönlichkeit und Selbstkonzept. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 182.
- Hannover, Bettina; Pöhlmann, Claudia; Springer, Anne (2004): Selbsttheorien der Persönlichkeit. In: Kurt Pawlik und Niels-Peter Birbaumer (Hg.): Theorien und Anwendungsfelder der differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 5), S. 317–364.
- Harring, Marius; Witte, Matthias D.; Burger, Timo (Hg.) (2016): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hartinger, Andreas; Hawelka, Birgitt (2005): Unterrichtsmuster zur Interessenförderung? In: Grundschulunterricht 53 (10), S. 9–12.
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hg.) (2006): Motivation und Handeln. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer.
- Heider, Fritz (1958): The psychology of interpersonal relations. Hillsdale: Erlbaum.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (2008): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Helsper, Werner; Kramer, Hummrich (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Universität Halle-Wittenberg. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 23).
- Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Thorsten; Thiersch, Sven; Ziems, Carolin (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12.
- Herbart, Johann Friedrich (1851): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, Band 11. Hamburg, Leipzig: L. Voss.
- Herwartz-Emden, Leonie (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick ; [ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (rororo Sachbuch, 61122), S. 661–709.
- Hetzer, Hildegard; Arbinger, Roland (Hg.) (1990): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2., überarb. u. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher Psychologie, Pädagogik, 935).
- Hidi, Suzanne (2006): Interest: A unique motivational variable. In: Educational Research Review 1, S. 69–82.

- Hidi, Suzanne; Renninger, Ann K.; Krapp, Andreas (2004): Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In: David Y. Dai und Robert J. Sternberg (Hg.): Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (The educational psychology series), S. 89–115.
- Higgins, Tory E. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. In: Psychological Review 94 (3), S. 319–340.
- Hoffmann, Lore; Häußler, Peter; Lehrke, Manfred (1998): Die IPN-Interessenstudie Physik. Kiel: IPN.
- Hoffmann, Lore; Krapp, Andreas; Renninger, K. Ann; Baumert, Jürgen (Hg.) (1998): Interest and learning. Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender. Symposium on „Interest and Gender: Issues of Development and Change in Learning. Kiel: IPN (IPN, 164).
- Holodynski, Manfred; Oerter, Rolf (2002): Motivation, Emotion und Handlungsregulierung. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 551–589.
- Holtappels, Heinz-Günther; Klieme, Eckhardt; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.) (2008): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe; Arnold, Karl-Heinz (Hg.) (2012): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Hu, Li-tze; Bentler, Peter M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. In: Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal 6 (1), S. 1–55.
- Jäger, Wieland; Weinzierl, Ulrike (2011): Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel. 2. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Jonas, Klaus; Brodbeck, Felix C. (Hg.) (2014): Sozialpsychologie. Mit ... 25 Tabellen. 6., vollst. überarb. Aufl. Berlin: Springer (Lehrbuch).
- Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner (philosophische Bibliothek, Band 37a).
- Kao, Grace; Thompson, Jennifer S. (2003): Racial and Ethnic Stratification in Achievement and Attainment. In: Annual Review in Sociology 29 (2), S. 417–442.
- Kao, Grace; Tienda, Marta (1998): Educational aspirations of minority youth. In: American Journal of Education 106 (3), S. 349–384.
- Kassis, Wassilis; Schneider, Hansjakob (2004): Schulische und familiale Determinanten der Lese und Schreibsozialisation. In: Andrea Bertschi-Kaufmann und Wassilis Kassis (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, S. 219–237.
- Keller, Suzanne; Zavalloni, Marisa (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. (1):. In: Social Forces 43 (1), S. 58–70.
- Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 103–125.
- Klieme, Eckhardt; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Hg.) (2005): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“, Teil 1 (von 3). Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V. Frankfurt a. M..
- Klimova, Elena (2014): Entwicklung von Interesse an der Mathematik. In: Jürgen Roth und Judith Ames (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2014. Koblenz, 10.-14.03.2014. Münster: WTM Verlag, S. 615–618.
- Klos, Silke (2008): Kompetenzförderung im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. Der Einfluss eines integrierten Unterrichtskonzepts. Berlin: Logos.
- Köller, Olaf (2005): Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Schule macht sich stark (SMS) an Bremer Schulen. Erste Ergebnisse der Lernausgangslagenuntersuchung zu Beginn des Schuljahres 2004/2005. Berlin, Nürnberg:

- Krapp, Andreas (1992): Das Interessenkonstrukt. In: Andreas Krapp und Manfred Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. 26 Bände. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie), S. 297–329.
- Krapp, Andreas (1996): Psychologische Bedingungen naturwissenschaftlichen Lernens: Untersuchungsansätze und Befunde zu Motivation und Interesse. In: Reinders Duit (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: IPN, S. 37–68.
- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 44, S. 185–201.
- Krapp, Andreas (2002a): An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Edward L. Deci und Richard M. Ryan (Hg.): Handbook of self-determination research. 1st Edition. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press, S. 405–430.
- Krapp, Andreas (2002b): Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: Learning and Instruction 12, S. 383–409.
- Krapp, Andreas (2004): Interesse und Lernen: Überlegungen zur erkenntnisleitenden Funktion theoretischer Rahmenkonzeptionen. In: Marold Wosnitza, Andreas Frey und Reinhold S. Jäger (Hg.): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaften, 16), S. 156–172.
- Krapp, Andreas (2005): Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. In: Learning and Instruction 15, S. 381–395.
- Krapp, Andreas (2010): Interesse. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 311–323.
- Krapp, Andreas (2012): Interesse. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 102–103.
- Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred (Hg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. 26 Bände. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie).
- Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz (Sonderband 2 der Sozialen Welt).
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Kuhl, Poldi (Hg.) (2015): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühnel, Steffen; Krebs, Dagmar (2014): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 7. Aufl., völlig überarb. Neuaufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (Rororo, 55639 : Rowohlt's Enzyklopädie).
- Kunter, Mareike; Schümer, Gundel; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael u. a. (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72).
- Ledl, Andreas (2012): Lernen. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs und Karl-Heinz Arnold (Hg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 301.
- Lefrançois, Guy R. (2006): Psychologie des Lernens. 4., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin (Springer-Lehrbuch).
- Levesque, Chantal; Copeland, Kelly J.; Sutcliffe, Rachel A. (2008): Conscious and nonconscious processes: Implications for self-determination theory. In: Canadian Psychology/Psychologie canadienne 49 (3), S. 218–224.
- Lewin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Huber.
- Lewin, Kurt (1965): Intention, Will and Need. In: David Rapaport (Hg.): Organization and Pathology of Thought. Selected Sources. 4. Aufl. New York, London: Columbia University Press, S. 95–153.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders und Johannes Mayr (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51–72.

- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- Mack, Wolfgang (2009): Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In: Peter Bleckmann und Anja Durdel (Hg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Maehr, Martin L.; Pintrich, Paul R. (Hg.) (1993): Advances in motivation and achievement. Greenwich, CT: JAI Press.
- Markus, Hazel; Nurius, Paula (1986): Possible selves. In: American Psychologist 41 (9), S. 954–969.
- Matalik, Silvia Elisabeth; Clar, Günter (Hg.) (1998): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte ; Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- McDonald, Roderick P. (1999): Test theory. A unified treatment. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mickelson, Roslyn A. (1990): The Attitude Achievement Paradox among Black Adolescents. In: Sociology of Education 63 (1), S. 44–61.
- Mischel, Walter; Shoda, Yuichi (1995): A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. In: Psychological Review 102 (2), S. 246–268.
- Möller, Jens; Pohlmann, Britta; Köller, Olaf; Marsh, Herb W. (2009): A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept. In: Review of Educational Research 79 (3), S. 1129–1167.
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Müller, Hans-Peter (2016): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Murayama, Kou; Pekrun, Reinhard; Lichtenfeld, Stephanie; Vom Hofe, Rudolf (2013): Predicting Long- Term Growth in Students’ Mathematics Achievement: The Unique Contributions of Motivation and Cognitive Strategies. In: Child Development 84 (4), S. 1475–1490.
- Muthén, Linda K.; Muthén, Bengt O. (2012): Mplus User’s Guide. 7. Aufl. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niehoff, Stephanie; Lettau, Wolf-Dieter; Fussangel, Kathrin; Radisch, Falk (2014): Die Erstellung der Übergangsempfehlung als gemeinsame Aufgabe von Lehrpersonen und pädagogischem Personal? Zur interprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. In: Schulpädagogik heute 9 (5).
- Nieke, Wolfgang (2016): Lernen aus bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Jost Schieren (Hg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 350–388.
- Nuttin, Joseph (1984): Motivation, planning, and action. Leuven:: Leuven University Press.
- Oerter, Rolf (1995): Motivation und Handlungssteuerung. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 758–822.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PVU.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Ojeda, Lizette; Flores, Lisa Y. (2008): The Influence of Gender, Generation Level, Parents’ Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students. In: Career Development Quarterly 57 (1), S. 84–95.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3), 393–355.
- Overwien, Bernd (2016): Informelles Lernen – ein historischer Abriss. In: Marius Harring, Matthias D. Witte und Timo Burger (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 41–51.
- Parsons, Talcott (1967): Essays in sociological theory. Rev. ed., 4th print. New York, London: The Free Press of Glencoe: Collier – Macmillan.
- Parsons, Talcott (1996): Das System moderner Gesellschaften. 4. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim

- Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), S. 491–508.
- Pawlik, Kurt; Birbaumer, Niels-Peter (Hg.) (2004): Theorien und Anwendungsfelder der differentiellen Psychologie. Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 5).
- Pekrun, Reinhard (1993): Facets of students' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In: Martin L. Maehr und Paul R. Pintrich (Hg.): Advances in motivation and achievement. Greenwich, CT: JAI Press, S. 139–189.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. In: Educational Psychology Review 18 (4), S. 315–341.
- Pekrun, Reinhard; Goetz, Thomas; Perry, Raymond P. (2005): Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - User's Manual: Unpubl. manuscript. München, Manitoba.
- Pekrun, Reinhard; Götz, Jullien, S.; Zirngibl, Anne; Vom Hofe, Rudolf; Blum, Werner (2002): Skalenhandbuch PALMA: 1. Messzeitpunkt (5. Klassenstufe). München: Universität München.
- Pekrun, Reinhard; Götz, Jullien, S.; Zirngibl, Anne; Vom Hofe, Rudolf; Blum, Werner (2003): Skalenhandbuch PALMA: 2. Messzeitpunkt (6. Klassenstufe). München: Universität München.
- Pekrun, Reinhard; Vom Hofe, Rudolf; Blum, Werner; Frenzel, Anne C. (2007): Development of mathematical competencies in adolescence: The PALMA longitudinal study. In: Manfred Prenzel (Hg.): Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority programme. Münster: Waxmann, S. 17–37.
- Pervin, Lawrence A. (Hg.) (1990): Handbook of personality. Theory and research. New York: Guilford Press.
- Peugh, James L.; Enders, Craig K. (2004): Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. In: Review of Educational Research 74 (4), S. 525–556.
- Plowden, Bridget (1967): The Plowden Report: Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Popper, Karl (1973): Logik der Forschung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Postone, Moishe; Li-Puma, Edward; Calhoun, Craig (1993): Introduction: Bourdieu and Social Theory. In: Craig Calhoun, Edward Li-Puma und Moishe Postone (Hg.): Bourdieu. Critical Perspectives. Cambridge: Polity Press, S. 1–13.
- Prenzel, Manfred (1998): Interest research concerning the upper secondary level, college and vocational education: An overview. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger und Jürgen Baumert (Hg.): Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender. Kiel: IPN (IPN, 164), S. 355–366.
- Prenzel, Manfred (Hg.) (2007): Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority programme. Münster: Waxmann.
- Prenzel, Manfred; Lankes, Eva-Maria; Minsal, Beate (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Ulrich Schiefele und Klaus-Peter Wild (Hg.): Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann, S. 11–30.
- Quellenberg, Holger (2009): Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [u. a.] (Materialien zur Bildungsforschung, 24).
- Radisch, Falk (2015): KoLepP – Kooperation von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Ganztagschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsempfehlung. Köln: GESIS Datenarchiv. Online verfügbar unter <https://dbk.gesis.org/dbksearch/SDesc2.asp?ll=10¬abs=&af=&nf=&search=&search2=&db=D&no=6250>, zuletzt geprüft am 14.06.2018.
- Rakoczy, Katrin; Buff, Alex; Lipowsky, Frank (2005): Befragungsinstrumente. In: Eckhardt Klieme, Christine Pauli und Kurt Reusser (Hg.): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“, Teil 1 (von 3). Frankfurt a. M., S. 180.
- Rapaport, David (Hg.) (1965): Organization and Pathology of Thought. Selected Sources. 4. Aufl. New York, London: Columbia University Press.

- Rathunde, Kevin (1992): Serious Play – Interest and Adolescent Talent Development. In: Andreas Krapp und Manfred Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. 26 Bände. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie).
- Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider, Kornelia; Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. 2. Aufl., Stand: Juni 2004. Berlin: BMBF (Deutschland. Das von morgen Bildungsreform#Bd.#6).
- Reinecke, Jost (2005): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. Oldenbourg: De Gruyter.
- Renninger, Ann K.; Hidi, Suzanne; Krapp, Andreas (Hg.) (1992): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheinberg, Falko (2006): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer, S. 331–354.
- Rheinberg, Falko (2008): Motivation. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, Falko; Wendland, Mirko (2003): DFG-Projekt „Veränderung der Lernmotivation in Mathematik und Physik: Eine Komponentenanalyse und der Einfluss elterlicher und schulischer Kontextfaktoren“. Itemübersicht zum Fragebogen PMI-M. Potsdam.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Zugl.: Bremen, Univ., Habil.-Schr., 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rösch, Roman (2006): Förderung des Interesses an Naturwissenschaft und Technik. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Gesamtkonzeptes für das allgemein bildende Gymnasium in Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft. Erlangen, Nürnberg.
- Rost, Detlef H. (Hg.) (2010): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Rost, Jürgen (2004): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Bern: H. Huber (Aus dem Programm Huber, Psychologie Lehrbuch).
- Roth, Jürgen; Ames, Judith (Hg.) (2014): Beiträge zum Mathematikunterricht 2014. Koblenz, 10.-14.03.2014. Münster: WTM Verlag.
- Roth, Philip L. (1994): Missing data: A conceptual review for applied psychologists. In: Personnel Psychology 47 (3), S. 537–560.
- RRZN: Regionales Rechenzentrum Niedersachsen (2005): SPSS für Fortgeschrittene. Hannover: Universität Hannover.
- Rubin, Donald B. (1987): Multiple imputation for nonresponse in surveys. New York: Wiley (Wiley series in probability and mathematical statistics. Applied probability and statistics).
- Rubinstein, Sergei L. (1970): Die Interessen. In: Hans Thomae (Hg.): Die Motivation menschlichen Handelns. 6. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 137–144.
- Rudolph, Julia; Schoreit, Edgar; Lipowsky, Frank (2016): Interessen- und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht des vierten Schuljahres. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63 (2), S. 151–166.
- Ryan, Richard M. (2007): Motivation and Emotions: A New Look and Approach for Two Reemerging Fields. In: Motivation and Emotion 31 (1), S. 1–3.
- Ryan, Richard M.; Connell, James P. (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: Journal of Personality and Social Psychology 57, S. 749–761.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2002): An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: Edward L. Deci und Richard M. Ryan (Hg.): Handbook of self-determination research. 1st Edition. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press, S. 3–33.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2009): Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. In: Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield (Hg.): Handbook of motivation at school. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 171–196.
- Sander, Elisabeth; Ferdinand, Peter (2013): Empirische Befunde und pädagogische Chancen im Kontext selbstgesteuerten, experimentierenden Lernens in den Naturwissenschaften. In: Empirische Pädagogik 27 (1), S. 47–85.

- Sandfuchs, Uwe (2008): Lernmotivation und Interesse. In: Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schermer, Franz J. (2006): *Lernen und Gedächtnis*. 4., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, Bd. 559).
- Schiefele, Hans; Hausser, Karl; Schneider, Gerd (1979): „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, S. 1–20.
- Schiefele, Hans; Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred; Heiland, Andreas; Kasten, Hartmut (Hg.) (1983): *Principles of an educational theory of interest*. Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. München: August.
- Schiefele, Hans; Prenzel, Manfred (1981): Interesse: Emotionale Präferenz und kognitive Unterscheidung. Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie Nr. 3. München: Institut für Empirische Pädagogik.
- Schiefele, Hans; Prenzel, Manfred; Krapp, Andreas; Heiland, Alfred; Kasten, Hartmut (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie Nr. 6. München: Institut für Empirische Pädagogik.
- Schiefele, Ulrich (1996): *Motivation und Lernen mit Texten*. Zugl.: München, Univ. der Bundeswehr, Habil-Schrift, 1994. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, Ulrich (2001): The role of interest in motivation and learning. In: Janet M. Collis und Samuel Messick (Hg.): *Intelligence and Personality. Bridging the gap in theory and measurement*. Milton: Taylor & Francis, S. 163–194.
- Schiefele, Ulrich (2009): Situational and individual interest. In: Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield (Hg.): *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 197–222.
- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas; Schreyer, Inge (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 25, S. 120–148.
- Schiefele, Ulrich; Krapp, Andreas; Wild, Klaus-Peter; Winteler, Adolf (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse. In: *Diagnostica* 39 (4), S. 335–351.
- Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus-Peter (Hg.) (2000): *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Schieren, Jost (Hg.) (2016): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hg.) (2008): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwingel, Markus (1995): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius. (Zur Einführung, 168).
- Schwinger, Malte; Wild, Elke; Lütje-Klose, Birgit; Grunschel, Carola; Stranghöner, Daniela; Yotyodying, Sittipan u. a. (2015): Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In: Poldi Kuhl (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–300.
- Seligmann, Martin E. P. (1975): *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seth, Anil K.; Dienes, Zoltán; Cleeremans, Axel; Overgaard, Morten; Pessoa, Luiz (2008): Measuring consciousness: relating behavioural and neurophysiological approaches. In: *Trends in cognitive sciences* 12 (8), S. 314–321. DOI: 10.1016/j.tics.2008.04.008.
- Shernoff, David J.; Csikszentmihalyi, Mihaly; Schneider, Barbara; Shernoff, Elisa S. (2003): Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. In: *School Psychology Quarterly* 18 (2), S. 158–176.
- Silvia, Paul J. (2006): *Exploring the psychology of interest*. Oxford, New York: Oxford University Press (Psychology of human motivation).
- Spitzer, Manfred (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. 1. Aufl. München, Heidelberg: Elsevier, Spektrum, Akademie Verlag
- Sproesser, Ute (2015): *Einflussfaktoren auf Kompetenz, Sichtweisen und motivationale Variablen im Bereich von Statistical Literacy*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Kultur- und Naturwissenschaften.

- Sproesser, Ute; Engel, Joachim; Kuntze, Sebastian (2014): Der Einfluss einer statistikbezogenen Unterrichtseinheit auf Selbstkonzept und Motivation bei Achtklässlern. In: Jürgen Roth und Judith Ames (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2014. Koblenz, 10.-14.03.2014. Münster: WTM Verlag, 1159–1161.
- Städtler, Thomas (2003): Lexikon der Psychologie. Wörterbuch, Handbuch, Studienbuch. Sonderausgabe Stuttgart: Kröner.
- Stalder, Ursula Maria (2013): Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stamm, Margrit (2005): Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27 (2), S. 277–295.
- Stecher, Ludwig (1998): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: Jürgen Zinnecker und Rainer K. Silbereisen (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. 2. Aufl. München: Juventa, S. 267–289.
- Stecher, Ludwig; Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2011): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 15).
- Stocké, Volker (2002): Framing und Rationalität. Die Bedeutung der Informationsdarstellung für das Entscheidungsverhalten. Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 2000. München: Oldenbourg (Scientia nova).
- Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hg.) (2009): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung, 31).
- Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles; Codol, Jean-Paul; Stephenson, Geoffrey M. (Hg.) (1992): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Zweite, korrigierte Auflage. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Strong, Edward K. (1927): An interest test for personnel managers. In: Journal of Personnel Research 5, S. 194–203.
- Tarnutzer, Rupert (2016): Aktuelle Motivation im integrativen Unterricht. Ein mehrbenenanalytischer Vergleich von Lernenden mit und ohne Schulleistungsschwäche. In: Empirische Sonderpädagogik (3), S. 207–224.
- Temme, Dirk; Hildebrandt, Lutz (2008): Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Thomae, Hans (Hg.) (1970): Die Motivation menschlichen Handelns. 6. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Todt, Eberhard (1978): Das Interesse. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Todt, Eberhard (1990): Entwicklung des Interesses. In: Hildegard Hetzer und Roland Arbingen (Hg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2., überarb. u. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher Psychologie, Pädagogik, 935), S. 213–262.
- Todt, Eberhard; Schreiber, Susanne (1998): Development of interests. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, Ann K. Renninger und Jürgen Baumert (Hg.): Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender. Kiel: IPN (IPN, 164), S. 25–40.
- Tracey, Terence J. G.; Sodano, Sandro M. (2008): Issues of stability and change in interest development. In: Career Development Quarterly 56, S. 51–62.
- Vester, Heinz-Günter (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Wacquant, Loic J. D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Pierre Bourdieu und Loic Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17–93.
- Weinert, Franz E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Silvia Elisabeth Matalik und Günter Clar (Hg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte; Beiträge zum Projekt „Humanressourcen“. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 23–43.
- Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Hg.) (2009a): Handbook of motivation at school. New York: Routledge (Educational psychology handbook series).

- Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (2009b): Introduction. In: Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield (Hg.): Handbook of motivation at school. New York: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 1–8.
- Wigfield, Allan; Guthrie, John T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. In: Journal of Educational Psychology 89 (3), S. 420–432.
- Wild, Elke; Lütje-Klose, Brigit; Schwinger, Malte; Götz, Jullien, S.; Neumann, Phillip (2017): Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wild, Elke; Remy, Katharina (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: Unterrichtswissenschaft 30, S. 27–51.
- Wosnitza, Marold; Frey, Andreas; Jäger, Reinhold S. (Hg.) (2004): Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaften, 16).
- Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K. (Hg.) (1998): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. 2. Aufl. München: Juventa.
- Züchner, Ivo; Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen – Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 24, S. 349–367.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselgefüge von Nutzung und Interpretation des Bildungswesens durch Eltern und Kinder	39
Abbildung 2: Theoretische Konstrukte und ihre Verortung nach den Ebenen des Bewussten, Teilbewussten und Unbewussten	47
Abbildung 3: Interesse als theoretisches Konstrukt.....	65
Abbildung 4: Differenz von theoretischem Anspruch und empirischer Umsetzung von Interesse	66
Abbildung 5: Modell des empirischen Teils der Arbeit.....	72
Abbildung 6: Items Interesse Deutsch und Mathematik.....	76
Abbildung 7: Items zu Noten der Schulfächer.....	77
Abbildung 8: Einstellungen zu Schule sowie Aspiration der Schülerinnen und Schüler	77
Abbildung 9: Bildungsaspiration der Eltern	78
Abbildung 10: Bücher und Lexika im Haushalt	78
Abbildung 11: Exemplarischer Ausschnitt der Klassenliste mit der Abfrage der Übergangsempfehlung.....	79
Abbildung 12: Gegenüberstellung des Antwortmusters der Fächerinteressen	88
Abbildung 13: Mittelwertvergleich der Fächerinteressen.....	89
Abbildung 14: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Mathematik mit Noten im Fach Mathematik	93
Abbildung 15: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Deutsch mit Noten im Fach Deutsch. 94	
Abbildung 16: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Mathematik mit der Übergangsempfehlung für eine weiterführende Schulform	95
Abbildung 17: Mittelwertvergleich des Fachinteresses Deutsch mit der Übergangsempfehlung für eine weiterführende Schulform	96
Abbildung 18: Mittelwertvergleich realistischer, elterlicher Bildungsaspiration mit Fachinteresse in Mathematik.....	98
Abbildung 19: Mittelwertvergleich realistischer, elterlicher Bildungsaspiration mit Fachinteresse in Deutsch	99
Abbildung 20: Mittelwertvergleich Lexika mit Fachinteresse in Mathematik.....	100
Abbildung 21: Mittelwertvergleich Lexika mit Fachinteresse in Deutsch	101
Abbildung 22: Basismodell Faktor – Ma A1	103
Abbildung 23: Performanzmodell Faktor – Ma A2	104
Abbildung 24: Basismodell Knobeln – Ma B1	105
Abbildung 25: Performanzmodell Knobeln – Ma B2	105
Abbildung 26: Basismodell Wichtigkeit Fach – Ma C1	106
Abbildung 27: Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach – Ma C2	107
Abbildung 28: Basismodell Faktor – De A1	108
Abbildung 29: Performanzmodell Faktor – De A2	109
Abbildung 30: Basismodell Knobeln – De B1	109
Abbildung 31: Performanzmodell Knobeln – De B2	110
Abbildung 32: Basismodell persönliche Wichtigkeit Fach – De C1	110
Abbildung 33: Performanzmodell persönliche Wichtigkeit Fach – De C2	111

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Studien zu Interesse in Deutsch und Mathematik.....	55
Tabelle 2: Übersicht über Items und Skalen in Deutsch und Mathematik	57
Tabelle 3: Übersicht Studien zu Interesse in Naturwissenschaften und Sozialkunde	60
Tabelle 4: Übersicht über Items und Skalen in Naturwissenschaften und Sozialkunde	61
Tabelle 5: Verletzungen der Messäquivalenzbedingungen und ihre Konsequenzen	82
Tabelle 6: Standardisierte Faktorladungen der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch	85
Tabelle 7: Vergleichende CFA Modelle zum Test auf Messäquivalenz	86
Tabelle 8: Korrelationen und ANOVA der Items der Fächerinteressen	89
Tabelle 9: Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch.....	90
Tabelle 10: Übergangsempfehlung	91
Tabelle 11: Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler	91
Tabelle 12: Bildungsaspiration Eltern.....	92
Tabelle 13: Lexika	92
Tabelle 14: Aspiration der Schülerinnen und Schüler im Mittelwertvergleich für das Interesse in Mathe	97
Tabelle 15: Aspiration der Schülerinnen und Schüler im Mittelwertvergleich für das Interesse in Deutsch.....	97
Tabelle 16: Strukturgleichungsmodelle zur Verortung elterlicher und kindlicher Aspiration im Kontext von Interesse	102
Tabelle 17: Übersicht der Strukturgleichungsmodelle zum Vergleich der Skalen des Interesses im Fach Mathematik	102
Tabelle 18: Übersicht der Strukturgleichungsmodelle zum Vergleich der Skalen des Interesses im Fach Deutsch	107
Tabelle 19: Residual Varianzen der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch.....	142
Tabelle 20: R ² Statistiken der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch.....	142

Schulisches Interesse als Forschungsgegenstand – Über den theoretischen Anspruch und die empirische Umsetzung von Studien am Beispiel des Interesses

Kurzfassung der Dissertation

Die Untersuchung des Interesses von Schülerinnen und Schülern stellt seit geraumer Zeit ein Feld unterschiedlicher Forschungsdisziplinen dar. In dieser Arbeit wird eben jenes als Ausgangspunkt genommen, um einen kritischen Blick auf die übliche Form von theoretischer Basis und empirischer Umsetzung in der empirischen quantitativen Sozialforschung zu nehmen. Entlang gebräuchlicher Theorien der Interessenforschung, erweitert um die Perspektive, die durch Habitus und Aspiration aus der Soziologie möglich wird, und unter Berücksichtigung üblicher Operationalisierungen des Interessenskonstruktes werden drei Ebenen in Personen identifiziert, an denen Theorie und Empirie ansetzen. Die zentralen innerpsychischen Systeme – aus der pädagogischen Psychologie sowie aus den Theorien von Bourdieu – sind auf einer ähnlichen Ebene in den Individuen angelegt. So stellen Selbst und Habitus den inneren Kern von Personen dar, der maßgeblich dazu beiträgt, ihre Persönlichkeit zu bilden, Umwelt zu strukturieren und sich selbst zu verorten. Beide Konzepte stellen zentrale Gebilde innerhalb der Theorien dar, die als den Personen unbewusst angelegt sind. Aufbauend auf diesen integralen Konzepten werden dann andere Konzepte wie Selbstkonzept oder Bildungsaspiration aufgebaut. Gemein ist diesen, eher auf einer teilbewussten Ebene von Personen angelegt zu sein. Als Bindeglied der verschiedenen Theorien wird die Selbstbestimmungstheorie verwendet, nach der eine Vielzahl an Selves bzw. Selfconcepts angenommen werden kann, die gleichzeitig in Personen existieren, miteinander im Wechsel stehen und die Persönlichkeit sowie ihre Entscheidungen prägen. Am Beispiel des Interesses werden aktuelle Studien sowie Erhebungsinstrumente recherchiert und ins Verhältnis zu den Ansatzpunkten der genannten Konzepte gesetzt. Es zeigt sich, dass Theorien eher auf einer unbewussten bis teilbewussten Ebene operieren und Empirie mehr auf bewusste bis maximal teilbewusste Informationen abzielt. Entlang der Ebenen des Unbewussten, Teilbewussten und Bewussten können so vier Stellen, sogenannte Diffusoren, identifiziert werden, an denen theoretischer Anspruch und empirische Operationalisierung voneinander abweichen können. Ausgehend von dieser Erkenntnis werden die üblichen analytischen Schritte der quantitativen Interessenforschung durchgeführt und um diejenigen erweitert, die einen kritischen Einblick in den Deckungsgrad beider liefern. So kann anhand der Gegenüberstellung identischer Skalen zur Erfassung des Interesses in Deutsch und Mathematik aufgezeigt werden, dass gängige, formal statistische Verfahren nicht ausreichend sind, um Divergenzen zwischen Theorie und Empirie zu identifizieren. Die veränderte Perspektive, die durch die vier Diffusoren auf sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben und ihre Ergebnisse möglich wird, gibt Einblicke, wie die Spannung zwischen Theorie und Empirie verringert werden kann und wo Limitation in der Beschreibung von Praxis liegt. Die Betrachtung des ersten Diffusors ermöglicht es, die Ansatzpunkte von Theorie und Operationalisierungen in Personen zu identifizieren. Im zweiten Diffusor wird deutlich, inwieweit ein datengeleitetes Vorgehen zur Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung beitragen kann. Der dritte Diffusor stellt die Mahnung dar, nach der die Logik der Realität von Menschen nicht einer wissenschaftlich funktionalen Logik entsprechen muss und dass Wissenschaft die Praxis zu beschreiben sucht, nicht ihre Logik über

die der Praxis stellen sollte. Im vierten Diffusor werden dynamische Prozesse adressiert, die innerpsychisch in Menschen ablaufen. So können beispielsweise unbewusste Gründe für eine Interessenshandlung dominieren, die auf einer bewussten Ebene nicht wahrgenommen werden. Die Dynamik und das Ineinanderwirken unterschiedlich bewusster Prozesse in Menschen sind es, die es in der Sozialforschung lediglich möglich erscheinen lassen, ein Netz von Evidenz gestützten Vermutungen aufzustellen, ohne jemals sicheres – und damit statisches – Wissen erlangen zu können.

Versicherung

(Erklärung gemäß § 7 Absatz 2 Buchstaben a der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock (vom 15.März 2013))

Name:

Lettau, Wolf-Dieter

Anschrift:

Krämerstraße 9, 18055 Rostock

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die eingereichte Dissertation mit dem Titel

„Schulisches Interesse als Forschungsgegenstand –

Über den theoretischen Anspruch und die empirische Umsetzung von Studien am Beispiel des Interesses“

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Dissertation weder insgesamt noch ausschnittsweise für die Erfüllung einer Auflage im Sinne von § 6, Absatz 2 und 5 der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock verwendet wurde und dass sie in keiner anderen akademischen oder staatlichen Prüfung vorgelegt wurde (§ 9, Absatz 7).

Rostock,

.....

(Unterschrift)

Anhang

Tabellen

Tab. 19: Residual Varianzen der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch

	Item	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
1a Mathematik	Knobeln	0.758	0.045	16.788	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.562	0.053	10.686	0.000
	Zeit verfliegt	0.969	0.018	52.573	0.000
	und Lernen in der Freizeit	0.770	0.049	15.568	0.000
	sowie ... ist mir persönlich wichtig	0.415	0.068	6.139	0.000
1b Deutsch	Knobeln	0.790	0.043	18.342	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.561	0.055	10.259	0.000
	Zeit verfliegt	0.957	0.022	43.893	0.000
	und Lernen in der Freizeit	0.673	0.049	13.721	0.000
	sowie ... ist mir persönlich wichtig	0.430	0.061	6.996	0.000

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. N: 558.

Tab. 20: R^2 Statistiken der separaten, konfirmatorischen Faktorenanalysen der Fächerinteressen Mathematik und Deutsch

	Item	Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
1a Mathematik	Knobeln	0.242	0.045	5.349	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.438	0.053	8.319	0.000
	Zeit verfliegt	0.031	0.018	1.657	0.097
	und Lernen in der Freizeit	0.230	0.049	4.646	0.000
	sowie ... ist mir persönlich wichtig	0.585	0.068	8.648	0.000
1b Deutsch	Knobeln	0.210	0.043	4.885	0.000
	Wichtigkeit gut zu sein	0.439	0.055	8.025	0.000
	Zeit verfliegt	0.043	0.022	1.957	0.050
	und Lernen in der Freizeit	0.327	0.049	6.659	0.000
	sowie ... ist mir persönlich wichtig	0.570	0.061	9.277	0.000

Quelle: Eigene Berechnungen. Zusammengeführter Datensatz der SuS, Eltern und Klassenlisten aus KoLepP MZP 1. Schätzer MLR. N: 558.

Fragebögen KoLepP



Forschungsprojekt „Kooperation von Lehrkräften und
pädagogischem Personal und die Gestaltung der
Übergangsempfehlung“



Universität zu Köln

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe

2012

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

mit dem folgenden Fragebogen wollen wir herausfinden, wie es Dir und anderen Schülerinnen und Schülern beim Lernen geht und wie Ihr Euch in Eurer Schule und im Unterricht fühlt. Es ist uns wichtig, dass Du uns Deine Meinung dazu sagst.


Niemand wird erfahren, was Du antwortest. Dein Lehrer und Deine Lehrerin nicht und Deine Eltern auch nicht. **Versprochen!** Du kannst selber entscheiden, ob Du den Fragebogen ausfüllen möchtest oder nicht. Wenn Du nicht mitmachen willst oder einzelne Fragen nicht beantworten möchtest, musst Du das nicht. Für uns ist es aber sehr wichtig, dass Du die Fragen beantwortest. Deshalb bitten wir Dich, uns zu helfen. Beantworte bitte alle Fragen so gut es geht. Nur dann wissen wir, was Ihr wirklich über die Schule denkt.

Das mit dem Fragebogen geht ganz einfach. Bei jeder Frage gibt es Kästchen zum Ankreuzen. Manchmal musst Du nur ein Kästchen ankreuzen, manchmal auch mehrere. Das steht bei jeder Frage dabei.

Hier sind zwei Beispiele:

Wir möchten gerne wissen, ob Du Eis magst.

Kreuze bitte nur ein Kästchen an!



Nein Ja Weiß nicht


Ich esse gerne Eis! ☐ ☐ ☐

Wie oft isst Du ein Eis?

Kreuze nur ein Kästchen in jeder Zeile an!

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Ich esse ein Eis, wenn draußen die Sonne scheint.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich esse ein Eis, wenn es draußen regnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Du Deine Antwort auf eine Frage ändern möchtest, male das Kästchen bei Deiner zuerst angekreuzten Antwort ganz aus und kreuze dann das Kästchen bei Deiner neuen Antwort an.

Manchmal bitten wir Dich auch, etwas aufzuschreiben. Diese Fragen sind durch einen Bleistift gekennzeichnet . Zum Beispiel:

Welche Eissorten magst Du besonders gerne? Bitte schreibe sie uns auf:

Schreibe dann bitte so deutlich, dass wir Deine Antworten gut lesen können.

Lies Dir bitte jede Frage gut durch und wähle die Antwort, die **DU** richtig findest. Wenn Du Fragen hast oder etwas nicht verstehst, dann melde dich und wir kommen und helfen dir.

So, und jetzt geht's los.



1. Bist du ein...

- ☐ Mädchen
☐ Junge

2. Wie alt bist du?

- ☐ 8 Jahre
☐ 9 Jahre
☐ 10 Jahre
☐ 11 Jahre
☐ 12 Jahre

3. Bitte gib an, inwieweit die folgenden Dinge auf deinen Unterricht zutreffen. Im Unterricht...

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
... sagt mir die Lehrerin wie gut ich voran komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wird von mir erwartet, dass alles so gemacht wird, wie wir es besprochen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist die Stimmung freundschaftlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sagt mir die Lehrerin, was ich noch verbessern könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... werde ich zu selbständigem Arbeiten ermuntert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist die Lehrerin selbst voll bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... finden meine Leistungen Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kann ich Neues für mich allein erkunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... merkt man, dass die Lehrerin uns gerne unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich den Eindruck, ernst genommen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Zunächst möchten wir wissen, ob du zur Nachmittagsbetreuung in der Schule bist?

Ja, ich bin am Nachmittag in der Schule und nehme dort an den Angeboten teil.

→ **Mach bitte mit der nächsten Frage (5) auf dieser Seite weiter.**

☐

Nein, und ich möchte auch nicht am Nachmittag in der Schule sein und an den Angeboten teilnehmen.

☐

→ **Springe bitte zu Frage 7 auf der nächsten Seite.**

Nein, aber ich würde schon gerne am Nachmittag in der Schule sein und an den Angeboten teilnehmen.

☐

→ **Springe bitte zu Frage 7 auf der nächsten Seite.**

Wenn du nicht an der Nachmittagsbetreuung teilnimmst, also am Nachmittag nicht in der Schule bist, mach bitte weiter mit Frage Nummer 7 auf der nächsten Seite.

5. Wie kommst du mit den Betreuerinnen und Betreuern der Nachmittagsbetreuung aus?

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Ich komme mit den meisten Betreuerinnen gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den meisten Betreuerinnen ist es wichtig, dass wir uns wohlfühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Betreuerinnen interessieren sich für das, was wir zu sagen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Betreuerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von den Betreuerinnen gerecht behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Bitte gib an, inwieweit die folgenden Dinge auf deine Nachmittagsbetreuung zutreffen. In der Nachmittagsbetreuung...

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
... sagt mir die Betreuerin wie gut ich voran komme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wird von mir erwartet, dass alles so gemacht wird, wie wir es besprochen haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist die Stimmung freundschaftlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sagt mir die Betreuerin, was ich noch verbessern könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... werde ich zu selbständigem Arbeiten ermuntert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist die Betreuerin selbst voll bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... finden meine Leistungen Anerkennung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich die Möglichkeit, neue Themen selbständig zu erkunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... merkt man, dass die Betreuerin uns gerne unterrichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich den Eindruck, ernst genommen zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ab hier sind die Fragen wieder für alle Schülerinnen und Schüler!

7. Welche Schulnote hattest du im letzten Zeugnis in...

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	1	2	3	4	5	6	Weiß nicht	Hatte das Fach nicht / habe keine Note bekommen
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Im Folgenden werden einige persönliche Aussagen gemacht. Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich stimmen.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Ich gehe gerne in meine Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Lehrer/innen gestalten den Unterricht interessant und spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das, was wir lernen sollen, wird anschaulich und verständlich erklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in unserer Schule gut aufgehoben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 9. Einiges zum Schulfach MATHEMATIK**
Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.
- | | Stimmt
überhaupt
nicht | Stimmt
eher
nicht | Stimmt
eher | Stimmt
ganz
genau |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| An einem mathematischen Problem zu knobeln, macht mir einfach Spaß. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist für mich persönlich wichtig, eine gute Mathematikerin oder ein guter Mathematiker zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an einem mathematischen Problem sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich in Mathematik etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mathematik gehört für mich persönlich zu den wichtigen Dingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 10. Einiges zum Schulfach DEUTSCH**
Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.
- | | Stimmt
überhaupt
nicht | Stimmt
eher
nicht | Stimmt
eher | Stimmt
ganz
genau |
|--|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| An einem Problem in Deutsch zu knobeln, macht mir einfach Spaß. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist für mich persönlich wichtig, gut in Deutsch zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an einem Problem in Deutsch sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich in Deutsch etwas Neues dazulernen kann, bin ich bereit, auch Freizeit dafür zu verwenden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Deutsch gehört für mich persönlich zu den wichtigen Dingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 11. Im Folgenden werden einige Aussagen gemacht.
 Überlege bitte, ob die folgenden Aussagen auch für dich stimmen.**
Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.
- | | Stimmt
überhaupt
nicht | Stimmt
eher
nicht | Stimmt
eher | Stimmt
ganz
genau |
|---|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Schule ist mir wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Der Unterricht in der Schule macht mir Spaß. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Dinge, die wir im Unterricht durchführen, interessieren mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir ist es wichtig, im Unterricht gut mitzuarbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich freue mich, wenn ich in der Schule etwas gut kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich mache gerne meine Hausaufgaben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nach den Ferien freue ich mich darauf, wieder zur Schule zu gehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde es schade, wenn Unterricht ausfällt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir ist es wichtig, in der Schule gute Leistungen zu zeigen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde es uncool, wenn jemand gut in der Schule ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mir ist es wichtig, die Schule später mit einem guten Abschluss zu verlassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass...

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Nie	Eher selten	Eher häufig	Immer
...du einfach <u>keine</u> Lust hast, zur Schule zu gehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du in deiner Freizeit noch einmal an die Schule denkst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du dich mit deinen Freunden nachmittags über die Schule unterhältst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du dich in der Schule langweilst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du in der Schule fehlst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...du Angst hast, zur Schule zu gehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...deine Eltern deine Hausaufgaben nachsehen oder dir dabei helfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Was fällt dir zum Thema Lernen in der Schule ein?

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Lernen in der Schule macht mich wütend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule ist für mich Erfolg zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich Stress haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich einsam sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule ist Aktion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule ist spannend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich Spaß zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich sich geborgen zu fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich Langeweile zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen in der Schule bedeutet für mich etwas zu leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Schüler lernen aus ganz unterschiedlichen Gründen in der Schule. Warum lernst du in der Schule?

Bitte kreuze für jede Zeile das für dich Zutreffende an.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt ganz genau
Ich lerne, weil ich keine Probleme mit meinen Lehrern bekommen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil ich Lust dazu habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil das für mich selbst wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil ich mich sonst schlecht fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß eigentlich nicht, warum ich in der Schule lernen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil man es von mir verlangt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil es mir Freude macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil ich den Unterrichtsstoff richtig verstehen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, weil ich will, dass die Lehrer eine gute Meinung von mir haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



STOPP!

**BLÄTTERE NICHT ZUR NÄCHSTEN SEITE UM,
BIS DU DAZU AUFGEFORDERT WIRST!
WARTE AUF DIE ANWEISUNGEN DES ERHEBUNGSLEITERS.**

Hier noch ein paar Matheaufgaben. Solche Aufgaben solltest Du im Unterricht schon kennengelernt haben. Bitte löse alle Aufgaben, die du in der Zeit schaffst. Achte darauf, dass Du bei manchen Fragen ankreuzen und bei anderen deine Antwort aufschreiben sollst.

1. Das Rechteck:

Aus einem dünnen, 20 cm langen Draht wird ein Rechteck geformt. Das Rechteck ist 4 cm breit.

Frage:

Wie lang ist das Rechteck?

5 cm	<input type="checkbox"/>
6 cm	<input type="checkbox"/>
12 cm	<input type="checkbox"/>
16 cm	<input type="checkbox"/>

2. Welche Zahlen sind gemeint?

Die Blume  steht für die Zahl:

$$300 - \text{flower} = \text{flower}$$

Die Hand  steht für die Zahl:

$$\text{flower} - 10 = \text{hand}$$

3. Spinnen und Käfer:

Im Garten krabbeln Spinnen und Käfer. Sammi zählt 56 Beine.

Frage: Wie viele Spinnen und wie viele Käfer krabbeln herum?
Finde eine mögliche Lösung und trage sie ein.

„Spinnen haben 8 Beine,
Käfer haben 6 Beine.“

Anzahl der Spinnen:

Anzahl der Käfer:



4. Messen mit Füßen:



Vier Kinder messen die Breite eines Flurs mit ihren Füßen.

Sie setzen dabei einen Fuß vor den anderen. Frage: Wer hat die größten Füße?

Dennis: 18 Füße	<input type="checkbox"/>
Anna: 16 Füße	<input type="checkbox"/>
Marion: 15 Füße	<input type="checkbox"/>
Peter: 12 Füße	<input type="checkbox"/>

5. Mädchen und Jungen:

In einer Sportgruppe sind 28 Kinder. Es sind 4 Mädchen mehr als Jungen.

Frage: Wie viele Jungen und wie viele Mädchen sind in der Sportgruppe?

Anzahl der Jungen in der Sportgruppe:

Anzahl der Mädchen in der Sportgruppe:

6. Experiment - Kugeln ziehen:

In einem Becher sind 4 Kugeln: eine rote, eine blaue, eine grüne und eine weiße. Nimm gleichzeitig zwei Kugeln heraus. Welche Farben können die beiden Kugeln haben?

Schreibe alle Möglichkeiten auf.

7. Denke gut nach!

$25 \cdot 18$ ist größer als $24 \cdot 18$.

Frage: Um wie viel größer?

- | | |
|--------------|--------------------------|
| um 1 größer | <input type="checkbox"/> |
| um 18 größer | <input type="checkbox"/> |
| um 24 größer | <input type="checkbox"/> |
| um 25 größer | <input type="checkbox"/> |

8. Ein neues Fahrrad:

Tim spart Geld für ein neues Fahrrad. Zu Weihnachten hat er 57 € bekommen, zu seinem Geburtstag 62 € und zu Ostern 59 €.
Nun möchte er wissen, wie viel € er schon zusammen hat.

Frage: Welche der folgenden Rechnungen ist die Beste?

- | | |
|----------------|--------------------------|
| $50 + 50 + 50$ | <input type="checkbox"/> |
| $55 + 55 + 55$ | <input type="checkbox"/> |
| $60 + 60 + 60$ | <input type="checkbox"/> |
| $65 + 65 + 65$ | <input type="checkbox"/> |

9. Sammelkarten I:

- a) Eine Tüte mit fünf Sammelkarten kostet 2,50 €. Tom hat schon 30 Karten gekauft. Er kauft noch acht Tüten.

Frage: Wie viele Tüten hat Tom insgesamt gekauft?

Anzahl der Tüten, die Tom insgesamt gekauft hat:

9. Sammelkarten II:

- b) Wie viel Geld hat Tom für die Sammelkarten insgesamt ausgegeben?

Betrag, den Tom an Sammelkarten ausgegeben hat:

10. Ein Zahlenspiel:

Eva und Ute erfinden Additionsaufgaben. Jede von ihnen hat vier Karten, mit den Ziffern 1, 2, 3 und 4.

Gewonnen hat das Kind, das die Aufgabe mit dem größten Ergebnis legt.

Eva legt die Karten so hin

Ute legt die Karten so hin

$$\begin{array}{r} 4 \ 3 \\ + \ 2 \ 1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \ 1 \\ + \ 2 \ 4 \\ \hline \end{array}$$

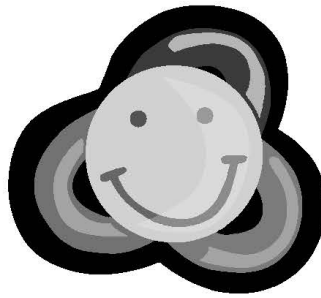
Welches Kind hat gewonnen?

- | | |
|-----|--------------------------|
| Eva | <input type="checkbox"/> |
| Ute | <input type="checkbox"/> |

11. Stefan und Jonathan:

Stefan und Jonathan fahren mit ihren Fahrrädern vom Spielplatz nach Hause. Stefan fährt nach Norden und Jonathan nach Süden. Stefan schafft in einer Minute 300 Meter und Jonathan 200 Meter.

Frage: Wie weit sind sie nach 11 Minuten voneinander entfernt?



JETZT HAST DU ES GESCHAFFT!

Vielen, vielen Dank!

Wenn Du noch Zeit hast: Bitte male uns ein Bild oder schreibe uns etwas.

Wir möchten zum Beispiel gerne wissen, wie ein Schulhof aussehen sollte
und was auf einem Schulhof sein sollte.

Fragebogen für Eltern von Schülerinnen und Schülern der 4. Jahrgangsstufe

2012

Gefördert vom:



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**



Forschungsprojekt „Kooperation von Lehrkräften und
pädagogischem Personal und die Gestaltung der
Übergangsempfehlung“



Universität zu Köln

Liebe Eltern,

die Schule, die Ihr Kind besucht, nimmt an einer landesweit durchgeführten Studie zu Ganztagschulen teil.

Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität zu Köln untersuchen wir die Kooperation von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal an Ganztagsgrundschulen und die Gestaltung von Förderangeboten und der Übergangsentscheidungen.

In diesem Fragebogen geht es um Ihre ganz persönliche Sicht auf die Schule Ihres Kindes. Dafür möchten wir Sie bitten, den Fragebogen auszufüllen, egal ob Ihr Kind an Ganztagsangeboten teilnimmt oder nicht. In jedem Fall geben uns Ihre Antworten wichtige Hinweise auf die Schule, die ihr Kind besucht.

Wir versichern Ihnen, dass alle Angaben, die Sie im Fragebogen machen, absolut anonym bleiben, so dass keine Rückschlüsse auf Sie persönlich möglich sind.

Ihre Teilnahme ist freiwillig und durch die Nichtteilnahme entstehen Ihnen und natürlich auch Ihrem Kind keine Nachteile.

Der Fragebogen ist in deutscher Sprache verfasst. Falls Sie sprachliche Probleme beim Ausfüllen des Fragebogens haben, können Sie sich gerne von Ihrem Kind oder einer anderen Person dabei helfen lassen.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und Unterstützung unseres Forschungsprojektes!

Mit freundlichen Grüßen,

die Projektgruppe

Projektleitung:

Prof. Dr. Kathrin Fussangel

Jun.-Prof. Dr. Falk Radisch

ProjektmitarbeiterInnen:

Stephanie Niehoff (1. Staatsexamen Lehramt)

Dipl.-Soz. Wolf-Dieter Lettau

1. Geschlecht

Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an!

- ☐ Männlich
☐ Weiblich

2. Alter

- ☐ bis 30 Jahre
☐ 31-40 Jahre
☐ 41-50 Jahre
☐ 51-60 Jahre
☐ über 60 Jahre

3. Dieser Fragebogen wird ausgefüllt...

Trifft zu

Bitte machen Sie ein Kreuz!

von der Mutter/Partnerin des Vaters	<input type="checkbox"/>
vom Vater/Partner der Mutter	<input type="checkbox"/>
von Anderen (z.B. Großeltern/Tante/Onkel, ältere Geschwister)	<input type="checkbox"/>

**Im Folgenden gibt es einige Fragen, die sich auf Sie und Ihren Partner bzw. Ihre Partnerin beziehen.
 Bitte machen Sie hier zwei Angaben! Einmal für sich selbst und einmal für Ihren Partner/Ihre Partnerin!**

4. In welchem Land sind Sie geboren?

Bitte machen Sie hier zwei Kreuze! Ein Kreuz für sich selbst und Ihren Partner/Ihre Partnerin!

Sie selbst Partner/in

In Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Griechenland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Italien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im ehemaligen Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Polen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In Russland, Kasachstan oder einer anderen ehemaligen Sowjetrepublik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Türkei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einem anderen Land und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

Bitte machen Sie ein Kreuz pro Person und geben Sie nur den höchsten Abschluss an!

Sie selbst Partner/in

Fachhochschulreife/Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufsgrundbildungsjahr/Berufsschule/Berufsfachschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss/mittlere Reife/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ohne Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Schulabschluss (z.B. im Ausland)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Welche berufliche Ausbildung haben Sie?

Bitte machen Sie ein Kreuz pro Person und geben Sie nur den höchsten Abschluss an!

Sie selbst Partner/in

Promotion (Doktorprüfung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss/Abschluss an einer Berufsakademie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschluss einer Berufsfachschule/Handelsschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abgeschlossene Lehre/Abschluss an einer Berufsaufbauschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keine abgeschlossene Ausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wie lässt sich Ihre berufliche Situation bzw. die berufliche Situation Ihrer Partnerin/Ihres Partners am besten beschreiben?

Bitte machen Sie ein Kreuz pro Person!

	Sie selbst	Partner/in
Vollzeit erwerbstätig (auch ABM und andere arbeitsfördernde Maßnahmen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilzeit erwerbstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stundenweise erwerbstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitslos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Falls dies für beide zutrifft, bitte weiter mit Frage 12!)		
Hausfrau/Hausmann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Falls dies für beide zutrifft, bitte weiter mit Frage 12!)		
Sonstiges _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sind Sie bzw. Ihre Partnerin/Ihr Partner beruflich selbstständig?

Bitte machen Sie ein Kreuz pro Person!

	Sie selbst	Partner/in
Nein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie viele Stunden arbeiten Sie üblicherweise in der Woche?

Bitte tragen Sie die Zeiten pro Person ein!

	Sie selbst	Partner/in
Übliche Wochenarbeitszeit in Stunden	<input type="text"/> <input type="text"/> Std. <input type="text"/> <input type="text"/> Min.	<input type="text"/> <input type="text"/> Std. <input type="text"/> <input type="text"/> Min.

10. In welchem Beruf sind Sie bzw. Ihre Partnerin/Ihr Partner tätig?

Falls Sie zurzeit mehrere Tätigkeiten ausüben: Was ist Ihr **Hauptberuf**?

Bitte geben Sie nicht an, welchen Beruf Sie erlernt haben. Falls Sie beispielsweise eine Bäckerlehre abgeschlossen haben und zurzeit als Verkäufer/in tätig sind, tragen Sie bitte "Verkäufer/in" ein und nicht „Bäcker/in“.

Bezeichnen Sie den von Ihnen ausgeübten Beruf **möglichst genau**, zum Beispiel Tiefbaumaurer/in, Patentanwaltsgehilfe/-gehilfin, Realschullehrer/in; tragen Sie bitte **nicht** Arbeiter/in, Angestellte/r, Beamter/in ein.

Sie selbst:



Partner/in:



(Bitte in Blockbuchstaben schreiben!)

11. Wie vielen Personen sind Sie vorgesetzt?

Arbeiten Personen nach Ihren Anweisungen? Bitte machen Sie ein Kreuz pro Person!

	Sie selbst	Partner/in
Keiner anderen Person vorgesetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 bis 10 Personen vorgesetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehr als 10 Personen vorgesetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden bitte nur ein Kreuz pro Zeile machen!

12. Nimmt Ihr Kind an der Nachmittagsbetreuung / den Ganztagsangeboten an der Schule teil?

	Trifft zu
Ja, er/ sie besucht die Ganztagsangebote.	<input type="checkbox"/>
Nein, und ich möchte auch nicht das er/ sie an den Ganztagsangeboten teilnimmt.	<input type="checkbox"/>
→ Springe Sie bitte zu Frage 15.	
Nein, weil die Schule keine Plätze in den Ganztagsangeboten frei hat .	<input type="checkbox"/>
→ Springe Sie bitte zu Frage 15.	

13. Wer hat entschieden, ob Ihr Kind an den Ganztagsangeboten teilnimmt oder nicht?

Bitte kreuze das zutreffende an.

	Ja	Nein
Meine Partnerin/mein Partner und ich haben das entschieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein/Unser Kind hat das entschieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Lehrerin/ein Lehrer hat das entschieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Warum nimmt Ihr Kind an den Ganztagsangeboten teil?

Bitte kreuzen Sie für jede Zeile das Zutreffende an.

	Ja	Nein
Weil es sonst am Nachmittag meistens alleine wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil er/sie ein gutes Mittagessen bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil Meine Partnerin/mein Partner und ich berufstätig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil mein Kind dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Damit er/sie bei den Hausaufgaben unterstützt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil er/sie dort mit seinen/ihren Freunden zusammen sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil es Kurse und AGs gibt, die meinem Kind Spaß machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil mein Kind das will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weil seine/ihre Freunde die Angebote auch besuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie mit den folgenden Aspekten an der Schule Ihres Kindes zufrieden sind.

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

	Überhaupt nicht zufrieden	Eher nicht zufrieden	Eher zufrieden	Voll und ganz zufrieden
Zeitliche Organisation der Schulwoche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitlicher Rhythmus des Schultages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlässlichkeit der Betreuungszeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisationsform des Ganztagsbetriebs (z.B. verpflichtend für alle bzw. freiwillige Teilnahme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der Mitarbeiter/innen für die außerunterrichtlichen Ganztagsangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausstattung mit Lern- und Unterrichtsmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausstattung mit Spiel- und Freizeitmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsgemeinschaften (AGs) und Projekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freizeit- und Spielangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewegungs- und Spielpausen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernförderungsmaßnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mittagessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beaufsichtigung der Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gezielte Hilfen für die Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationen von der Schule über den Ganztagsbetrieb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zu den Mitarbeiter/innen des Ganztagsbetriebs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Nun geht es um die Schulempfehlung Ihres Kindes

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Welche Schulempfehlung <u>sollte</u> Ihr Kind Ihrer Meinung nach bekommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Welche Schulempfehlung <u>wird</u> Ihr Kind Ihrer Meinung nach bekommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Welchen Abschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?*Bitte geben Sie nur den höchsten Abschluss an!*

	Trifft zu
Abschluss an einer Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Lehrabschluss, Berufsschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss/Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>

18. Und was erwarten Sie, welchen Abschluss Ihre Tochter/Ihr Sohn auch wirklich erreicht?*Bitte geben Sie nur den höchsten Abschluss an!*

	Trifft zu
Abschluss an einer Sonderschule/Förderschule	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Lehrabschluss, Berufsschulabschluss	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>
Hochschulreife/Abitur	<input type="checkbox"/>
Abschluss an einer Fachschule/Meister- oder Technikerschule/einer Schule des Gesundheitswesens	<input type="checkbox"/>
Universitätsabschluss/Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>

19. Welche Schulnote hatte Ihr Kind im letzten Zeugnis in...

	1	2	3	4	5	6	Weiß nicht	Hatte das Fach nicht
Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mathe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Welches Ergebnis hatte Ihr Kind bei der letzten Lernstandserhebung (VERA) die im dritten Schuljahr durchgeführt wurde?*Bitte tragen Sie die Zahl ein*




	Mathematik	Deutsch
Ergebnis des Kindes in...	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

21. Wie viele Bücher und Lexika haben Sie in Ihrem Haushalt?*Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!*

	0-10	11-25	26-100	101-200	Über 200
Anzahl der Bücher:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der Lexika:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wie viele der folgenden Dinge gibt es bei Ihnen im Haushalt

Bitte tragen Sie hier die Anzahl der Gegenstände ein, sollten Sie keinen dieser Gegenstände besitzen, tragen Sie eine „0“ ein!

Handys: Fernseher: Computer: Autos: Badezimmer: Geschirrspülmaschinen: Internet-Anschlüsse: **23. Wie oft gehen Sie den folgenden Aktivitäten nach?**

Bitte machen Sie ein Kreuz in jeder Zeile!

	nie	1 mal im Jahr	1 mal im Monat	1 mal in der Woche	Mehr- mals pro Woche	täglich
Bücher lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitung lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet nutzen oder E-Mails lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Garten arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In ein Restaurant gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In eine Kneipe gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktivsport treiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In eine Diskothek gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ins Kino gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besuch von Kunstausstellungen, Galerien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besuch von Oper oder Theater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen in einem Umschlag an Ihr Kind zurück, damit dieses den Umschlag bei ihrem/seinem Klassenlehrer wieder abgeben kann!

Klassen-ID			Legende für Schulformen						Schul-ID	Klassen-ID		Lehrer-Code			
00201			HS=Hauptschule, RS=Realschule, GE=Gesamtschule, GY=Gymnasium, FS=Förderschule für GU-Schüler						002	00201					
Lfd Nr.	Name der Schülerin/des Schülers	Schüler-ID	Schüler-ID	Für welche Schulform würden Sie zum jetzigen Zeitpunkt die Schülerin/den Schüler empfehlen?					Wie sicher fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt mit Ihrer Prognose bzgl. der Übergangsempfehlung?				Eltern-genehmigung		
				GE/HS	GE/RS	GE/GY	FS	Keine Prognose	sehr unsicher	Unsicher	sicher	sehr sicher	Liegt vor	Liegt nicht vor	
1		00201-01	00201-01	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2		00201-02	00201-02	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3		00201-03	00201-03	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4		00201-04	00201-04	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5		00201-05	00201-05	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6		00201-06	00201-06	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7		00201-07	00201-07	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8		00201-08	00201-08	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9		00201-09	00201-09	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10		00201-10	00201-10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11		00201-11	00201-11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12		00201-12	00201-12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13		00201-13	00201-13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14		00201-14	00201-14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15		00201-15	00201-15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16		00201-16	00201-16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17		00201-17	00201-17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18		00201-18	00201-18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19		00201-19	00201-19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20		00201-20	00201-20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21		00201-21	00201-21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22		00201-22	00201-22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23		00201-23	00201-23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24		00201-24	00201-24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25		00201-25	00201-25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26		00201-26	00201-26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27		00201-27	00201-27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28		00201-28	00201-28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29		00201-29	00201-29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diesen Abschnitt bitte bis zum Ende des Schuljahres aufbewahren.